

DANIELA POPA

**STRATEGII DE STIMULARE  
A ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE  
LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI  
DE ÎNVĂȚARE**



Presa Universitară Clujeană

**POPA DANIELA**

**STRATEGII DE STIMULARE  
A ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE  
LA ELEVII  
CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE**

***Referenți științifici:***

**Prof. univ. dr. Rodica Mariana Niculescu**

**Conf. univ. dr. Mariana Norel**

**ISBN 978-973-595-792-6**

© 2014 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

**Universitatea Babeș-Bolyai**  
**Presa Universitară Clujeană**  
**Director: Codruța Săcelean**  
**Str. Hasdeu nr. 51**  
**400371 Cluj-Napoca, România**  
**Tel./fax: (+40)-264-597.401**  
**E-mail: [editura@editura.ubbcluj.ro](mailto:editura@editura.ubbcluj.ro)**  
**<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

**DANIELA POPA**

**STRATEGII DE STIMULARE  
A ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE  
LA ELEVII  
CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE**

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ**

**2013**



# CUPRINS

LISTA TABELELOR.....	3
LISTA FIGURILOR.....	4
INTRODUCERE .....	5
CAPITOLUL I. Dificultățile de învățare la elevi. Teorii și concepte relevante .....	7
I.1. Perspective asupra învățării.....	7
I.2. Performanțe școlare, success și insucces în școala contemporană .....	15
I.2.1. Fenomenul de inadaptare școlară .....	15
I.2.2. Delimitări conceptuale. Cerințe educaționale speciale .....	21
I.3. Elevii cu dificultăți de învățare în școala contemporană .....	24
I.3.1. Definirea și potențiale cauze ale dificultăților de învățare .....	26
I.3.2. Clasificări și caracteristici ale elevilor cu dificultăți de învățare .....	30
I.3.3. Dificultăți de învățare ușoare, pasagere.....	38
I.3.4. Dificultățile specifice de învățare .....	38
I.3.4.1. Dificultățile legate de percepția vizuală .....	40
I.3.4.2. Dificultăți în sfera limbajului oral.....	41
I.3.4.3. Dificultăți de învățare a limbajului scris .....	42
I.3.4.4. Dificultăți în achiziționarea abilităților matematice .....	44
I.3.4.5. Deficitul de atenție .....	45
I.4. Teorii ale învățării relevante în abordarea dificultăților de învățare .....	48
I.4.1. Teoria condiționării operante (B. F. Skinner) .....	52
I.4.2. Teoria social-cognitivă (A. Bandura) .....	55
I.4.3. Teoria dezvoltării sociale (L. S. Vîgotsky) .....	56
I.4.4. Teoria experienței de învățare mediată a lui Feuerstein (1991) .....	57
I.5. Reflecții finale privind dificultățile de învățare .....	60
CAPITOLUL II. Stimularea învățării autoreglate în literatura științifică națională și internațională; abordare critică.....	65
II.1. Perspective asupra autoreglării.....	65
II.2. Motivație și învățare .....	77
II.3. Învățarea autoreglată .....	81
II.4. Modele ale învățării autoreglate .....	89
II.4.1. Modelul învățării autoreglate construit de Zimmerman, B. J.....	90
II.4.2. Modelul învățării autoreglate propus de Boekaerts.....	93
II.4.3. Modelul învățării autoreglate elaborat de Pintrich, P. R. ....	96
II.5. Evaluarea învățării autoreglate .....	100
II.6. Aspecte pedagogice ale stimulării învățării autoreglate .....	104
II.7. Relația dificultăți de învățare - învățare autoreglată – ameliorarea performanțelor școlare .....	106
PARTEA A DOUA. CERCETĂRI PRIVIND NIVELUL ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE LA ELEVII DE GIMNAZIU.....	107
Necesitatea cercetării strategiilor de învățare autoreglată la elevii cu dificultăți de învățare .....	107
CAPITOLUL III. Cercetare constatativă privind factorii psihoindividuali și contextuali care influențează rezultatele școlare la elevii cu dificultăți de învățare.....	109
III.1. Modelul teoretic al cercetării.....	109
III.2. Obiectivele cercetării .....	111

III.3. Ipotezele cercetării .....	111
III.4. Descrierea populației și grupului-țintă .....	113
III.5. Metode și instrumente de cercetare .....	116
III.5.1. Descrierea instrumentelor utilizate .....	116
III.6. Desfășurarea cercetării .....	124
III.7. Prezentarea rezultatelor .....	125
III.7.1. Calitățile psihometrice ale instrumentelor .....	126
III.7.2. Analiza descriptivă .....	128
III.8. Interpretarea rezultatelor .....	141
III.8.1. Analiza corelațională.....	141
III.8.2. Analiza factorială .....	147
III.8.3. Regresie liniară multiplă .....	148
III.9. Concluzii ale cercetării. Propuneri .....	151
III.10. Implicații. Limite ale cercetării .....	155
CAPITOLUL IV. Cercetare privind impactul programului bazat pe strategii de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor de gimnaziu .....	159
IV.1. Premisele teoretico-metodologice care stau la baza desfășurării intervenției psihopedagogice.....	159
IV.2. Obiectivele demersului de cercetare experimental.....	163
IV.3. Ipotezele cercetării. Variabilele independente și dependente ale cercetării .....	163
IV.3.1. Ipotezele cercetării.....	163
IV.3.2. Variabilele independente și dependente. Designul experimental.....	164
IV.4. Prezentarea intervenției formative .....	166
IV.5. Populația și grupul-țintă .....	167
IV.6. Metode și instrumente de cercetare.....	170
IV.7. Desfășurarea cercetării .....	174
IV.7.1. Rezultatele etapei pretest .....	174
IV.7.2. Intervenția experimentală .....	174
IV.7.3. Rezultatele ale etapei posttest .....	176
IV.8. Prezentarea rezultatelor experimentului.....	176
IV.8.1. Rezultatele etapei pretest .....	176
IV.8.2. Intervenția experimentală .....	183
IV.8.3. Rezultatele etapei posttest.....	195
IV.8.4. Rezultatele cercetării privind nivelul de satisfacție al elevilor asupra eficienței programului de intervenție .....	206
IV.9. Interpretarea rezultatelor .....	208
IV.10. Concluzii. Propuneri .....	211
CAPITOLUL V. Considerații finale.....	213
V.1. Concluzii privind fundamentarea teoretică .....	213
V.2. Concluzii privind cercetarea constatativă.....	214
V.3. Concluzii privind cercetarea experimentală .....	218
V.4. Limitele cercetării .....	220
V.5. Relevanță științifică a lucrării .....	221
V.6. Recomandări psihopedagogice.....	222
BIBLIOGRAFIE .....	225
Matricea Obiective/ Ipoteze/ Variabile / Metode / Instrumente de cercetare.....	237

## LISTA TABELELOR

<b>Tabelul nr. I. 1. Prezentare generală a modelelor teoretice până în anii 1980 (după Poplin, 1988).....</b>	<b>50</b>
<b>Tabelul nr. II. 1. Principalele teorii ale motivației .....</b>	<b>78</b>
<b>Tabelul nr. II. 2. Clasificarea strategiilor cognitive după Dulamă, M. E. (2009, p.202).....</b>	<b>85</b>
<b>Tabelul nr. II. 3. Analiza conceptuală a dimensiunilor autoreglării (Zimmerman, 2009).....</b>	<b>93</b>
<b>Tabelul nr. II. 4. Modelul lui Pintrich, P.R. al autoreglării învățării (2004).....</b>	<b>97</b>
<b>Tabelul nr. III. 1. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Autoreglare .....</b>	<b>129</b>
<b>Tabelul nr. III. 2. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Strategii cognitive.....</b>	<b>130</b>
<b>Tabelul nr. III. 3. Teste de verificare a normalității distribuției variabilelor RI și RJ .....</b>	<b>132</b>
<b>Tabelul nr. III. 4. Teste de verificare a normalității distribuției variabilelor Autoeficacitate, Valoare intrinsecă, Reglarea externă și Motivația intrinsecă .....</b>	<b>132</b>
<b>Tabelul nr. III. 5. Statistică descriptivă pentru variabilele AE, VI, ER și MI .....</b>	<b>134</b>
<b>Tabelul nr. III. 6. Statistică descriptivă pentru variabila Anxietate la testare (AT) .....</b>	<b>135</b>
<b>Tabelul nr. III. 7. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Inteligență, scoruri brute .....</b>	<b>136</b>
<b>Tabelul nr. III. 8. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Inteligență, exprimat în QI .....</b>	<b>137</b>
<b>Tabelul nr. III. 9. Statistică descriptivă pentru factorii de personalitate.....</b>	<b>137</b>
<b>Tabelul nr. III. 10. Teste de verificare a normalității distribuției factorilor de personalitate E, A, C, O, N ..</b>	<b>139</b>
<b>Tabelul nr. III. 11. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Medie.....</b>	<b>140</b>
<b>Tabelul nr. III. 12. Corelații între factorii de personalitate și performanță .....</b>	<b>142</b>
<b>Tabelul nr. III. 13. Corelații între dimensiunile autoreglării și performanță .....</b>	<b>143</b>
<b>Tabelul nr. III. 14. Corelații între dimensiunile autoreglării și factorii de personalitate analizați.....</b>	<b>144</b>
<b>Tabelul nr. III. 15. Corelații între dimensiunile autoreglării și nivelul de inteligență .....</b>	<b>144</b>
<b>Tabelul nr. III. 16. Corelații între dimensiunile autoreglării, motivației și nivelul de performanță.....</b>	<b>145</b>
<b>Tabelul nr. III. 17. Corelații între dimensiunile autoreglării, motivației și nivelul de performanță.....</b>	<b>146</b>
<b>Tabelul nr. III. 18. Analiză factorială – componența factorilor .....</b>	<b>148</b>
<b>Tabelul nr. III. 19. Rezultatele analizei de regresie vizând coeficienții de corelație multiplă R, coeficienții de determinare R pătrat pentru factorii de personalitate.....</b>	<b>149</b>
<b>Tabelul nr. III. 20. Rezultatele analizei de regresie ierarhice vizând explicarea performanței școlare pe baza VI luate în studiu .....</b>	<b>150</b>
<b>Tabelul nr. III. 21. Rezultatele analizei de regresie ierarhice vizând explicarea performanței școlare pe baza VI luate în studiu .....</b>	<b>150</b>
<b>Tabelul nr. IV. 1. Etapele designul experimental al cercetării.....</b>	<b>165</b>
<b>Tabelul nr. IV. 2. Obiectivele specifice ale programului de formare.....</b>	<b>167</b>
<b>Tabelul nr. IV. 3. Matricea Variabile/ Metode/ Instrumente de cercetare.....</b>	<b>173</b>
<b>Tabelul nr. IV. 4. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Autoreglare.....</b>	<b>177</b>
<b>Tabelul nr. IV. 5. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Medie.....</b>	<b>181</b>
<b>Tabelul nr. IV. 6. Testul T de compararea mediilor grupurilor pentru variabilele analizate .....</b>	<b>182</b>
<b>Tabelul nr. IV. 7. Statistică de grup pentru variabilele analizate.....</b>	<b>183</b>
<b>Tabelul nr. IV. 8. Mediile variabilei Autoreglare măsurată prin jurnalul de învățare .....</b>	<b>188</b>
<b>Tabelul nr. IV. 9. Test de sfericitate Mauchly .....</b>	<b>189</b>
<b>Tabelul nr. IV. 10. Rezultatele la testele F generale.....</b>	<b>190</b>
<b>Tabelul nr. IV. 11. Rezultatele efectelor multivariate ale testelor F.....</b>	<b>190</b>
<b>Tabelul nr. IV. 12. Rezultatele la testele F de contrast.....</b>	<b>191</b>
<b>Tabelul nr. IV. 13. Rezultatele la testele posthoc Bonferroni .....</b>	<b>191</b>
<b>Tabelul nr. IV. 14. Corelații între variabilele perechi Medie și Test1 și Test2.....</b>	<b>196</b>
<b>Tabelul nr. IV. 15. Rezultatele testului T pentru variabilele Medie și Test1 și Test2.....</b>	<b>197</b>
<b>Tabelul nr. IV. 16. Diferența dintre medii în etapa de posttest.....</b>	<b>198</b>
<b>Tabelul nr. IV. 17. Rezultatele testului T pentru variabilele Test 1 și 2, RJ, MI, SCF, AR2 .....</b>	<b>199</b>
<b>Tabelul nr. IV. 18. Diferențe dintre mediile la variabilele performanță și autoreglare, în funcție de variabila Dificultăți de învățare.....</b>	<b>202</b>
<b>Tabelul nr. IV. 19. Rezultatele la testul T de comparare a mediilor în funcție de variabila Dificultăți de învățare.....</b>	<b>205</b>



## LISTA FIGURILOR

<b>Figura nr. I. 1. Dispozitivul de evaluare a predispoziției spre învățare (LPAD)</b> <i>preluare din Falik, L. H., Feuerstein, R. S., 2005, p. 24</i>	59
<b>Figura nr. II. 1. „Bucla de feed-back”, Modelul lui C. S. Carver (2004)</b>	71
<b>Figura nr. II. 2. Modelul autoreglării din perspectiva lui Zimmerman, 1998</b>	91
<b>Figura nr. II. 3. Modelul Învățării autoreglate a lui Boekaerts (1999)</b>	94
<b>Figura nr. III. 1. Model McKenzie, Gow, Schweitzer (2004)</b>	109
<b>Figura nr. III. 2. Modelul de cercetare</b>	110
<b>Figura nr. III. 3. Distribuția lotului în funcție de criteriul de vârstă</b>	115
<b>Figura nr. III. 4. Distribuția lotului în funcție de variabila Autoreglare</b>	129
<b>Figura nr. III. 5. Distribuția lotului în funcție de variabila Strategiile cognitive folosite</b>	130
<b>Figura nr. III. 6. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Strategiile cognitive folosite</b>	130
<b>Figura nr. III. 7. Distribuția lotului în funcție de variabila reglarea identificată (RI)</b>	121
<b>Figura nr. III. 8. Distribuția lotului în funcție de variabila reglarea internă (RJ)</b>	131
<b>Figura nr. III. 9. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Autoeficacitate (AE)</b>	134
<b>Figura nr. III. 10. Distribuția lotului în funcție de variabila Valoare intrinsecă (VI)</b>	134
<b>Figura nr. III. 11. Distribuția lotului în funcție de variabila Reglare externă (ER)</b>	134
<b>Figura nr. III. 12. Distribuția lotului în funcție de variabila Motivație intrinsecă (MI)</b>	134
<b>Figura nr. III. 13. Distribuția lotului în funcție de variabila Indicele de autonomie relativă (RAI)</b>	135
<b>Figura nr. III. 14. Distribuția lotului în funcție de Anxietate la testare (AT)</b>	136
<b>Figura nr. III. 15. Distribuția grupului de participanți în funcție de variabila Inteligență</b>	137
<b>Figura nr. III. 16. Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate E</b>	138
<b>Figura nr. III. 17. Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate O</b>	138
<b>Figura nr. III. 18. Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate C</b>	138
<b>Figura nr. III. 19. Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate N</b>	138
<b>Figura nr. III. 20. Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate A</b>	138
<b>Figura nr. III. 21. Distribuția lotului în funcție de variabila Performanță (Media școlară)</b>	140
<b>Figura nr. IV. 1. Modelul de cercetare</b>	162
<b>Figura nr. IV. 2. Ipotezele cercetării</b>	164
<b>Figura nr. IV. 3. Distribuția populației studiului experimental în funcție de variabila Vârstă</b>	169
<b>Figura nr. IV. 4. Distribuția populației studiului experimental în funcție de variabila Sex</b>	169
<b>Figura nr. IV. 5. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Autoreglare în pretest</b>	177
<b>Figura nr. IV. 6. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Medie în pretest</b>	180
<b>Figura nr. IV. 7. Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în etapa de pretest</b>	187
<b>Figura nr. IV. 8. Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în etapa experimentală</b>	188
<b>Figura nr. IV. 9. Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în etapa de posttest</b>	189
<b>Figura nr. IV.10. Mediile rezultatelor din cele trei momente de evaluare</b>	192
<b>Figura nr. IV.11. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul nivelului de autoreglare în faza de pretest și posttest</b>	200
<b>Figura nr. IV.12. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul nivelului de autoreglare în etapele de pretest și posttest</b>	200
<b>Figura nr. IV.13. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul mediilor variabilei Strategii cognitive folosite în etapa posttest</b>	201
<b>Figura nr. IV. 14. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul mediilor variabilei Anxietate la testare în etapa posttest</b>	201
<b>Figura nr. IV. 15. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul mediilor variabilei Motivație intrinsecă în etapa posttest</b>	202

# INTRODUCERE

În societatea contemporană, la nivel internațional, există preocupări multiple, din partea organelor și instituțiilor abilitate, pentru a asigura *condiții și șanse egale* în societate persoanelor cu cerințe speciale. Astăzi, în țara noastră, deși s-au făcut progrese notabile la nivelul integrării copiilor cu CES în învățământul de masă, această integrare este mai degrabă una fizică decât reală.

Lucrarea încearcă să răspundă nevoii de a oferi o modalitate pedagogică fezabilă, de acțiune, în care accentul se pune pe *dezvoltarea competențelor necesare unei integrări eficiente în viața profesională a tuturor elevilor, indiferent de apartenență, origine, nivel de dezvoltare*. În această teză ne-am concentrat eforturile pe a prezenta o posibilă alternativă în identificarea a ceea ce este de dorit să se implementeze pentru a ajuta elevii să depășească barierele în învățare.

Cele mai importante *principii pedagogice* care ne-au ghidat abordarea au fost:

- *educația de calitate este un drept fundamental al omului;*
- *toți copiii fac progrese semnificative în structuri incluzive, reale.*

Pornind de la aceste aserțiuni, prin această lucrare *ne propunem ca obiective* o sondare a problematicii depășirii dificultăților de învățare în încercarea de a oferi soluții posibile de îmbunătățire a calității procesului instructiv-educativ și, implicit, a performanțelor obținute de elevi, prin strategii specifice de dezvoltare a unor competențe de învățare autoreglată și a competențelor socio-emoționale. *Rolul lucrării de față este* conștientizarea importanței cunoașterii factorilor psihologici și sociali care intervin în ameliorarea rezultatelor elevilor cu dificultăților de învățare.

Ca *design*, lucrarea cuprinde două secțiuni, fiecare dintre ele incluzând mai multe capitole. Prima parte este o analiză a aspectelor teoretico-metodologice ale cercetării privind învățarea autoreglată la elevii cu dificultăți de învățare, iar cea de-a doua include un demers de cercetare structurat pe două paliere: (1) o **cercetare constatativă** cu rol de identificare a factorilor psihoindividuali și contextuali care influențează rezultatele școlare la elevii cu dificultăți de învățare; (2) o etapă de **intervenție**, în baza unui *program psihopedagogic de dezvoltare a abilităților elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale*, urmată de *analiza și interpretarea rezultatelor cercetării privind*

*impactul programului* bazat pe strategii de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor de gimnaziu.

*În prima parte a lucrării, în primul capitol* am prezentat perspectivele teoretice existente asupra dificultăților de învățare, cadrul legislativ și cel metodologic utilizat în pedagogia contemporană. Am ales să abordăm dificultățile de învățare într-o viziune largă, noncategorială, ca particularități și moduri diferite de învățare. Astfel, abordarea dificultăților de învățare s-a realizat prin prisma principiilor educației incluzive.

*În cel de-al doilea capitol* am analizat legăturile existente între motivație și învățare, conceptul de învățare autoreglată, modelele consacrate ale învățării autoreglate în scopul înțelegerii necesității dezvoltării acestei competențe. De asemenea, am fost preocupați de a investiga aspectele pedagogice ale stimulării învățării autoreglate, modalitățile existente de evaluare a acesteia. Scopul acestor investigații a fost acela de a analiza caracteristicile relației dintre dificultățile de învățare - învățare autoreglată – ameliorarea performanțelor școlare. *Următoarele două capitole* au ca scop investigarea factorilor individuali care se asociază cu insuccesul școlar, propunerea și elaborarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a competențelor elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale precum și testarea experimentală a modelului teoretic propus de noi ca alternativă posibilă în ameliorarea rezultatelor școlare. *Capitolul 5* prezintă sintetic concluziile cercetărilor întreprinse, analiza validității modelului propus, evidențiind contribuțiile personale și identificând posibilitățile de valorificare a rezultatelor cercetării.

*Tema lucrării* se înscrie în tendințele actuale de cercetare, atrăgând atenția asupra importanței dezvoltării competențelor intrapersonale, cu referire specifică la competența de învățare autoreglată, în scopul atingerii unui model de învățare eficientă, accesibil tuturor elevilor. Învățarea eficientă reprezintă și va rămâne o prioritate a sistemului educațional. Este de dorit ca demersul pedagogic utilizat să se caracterizeze prin diversitate și flexibilitate, concentrându-și eforturile pe formarea deprinderii de a învăța și de acumula competențe transferabile, pentru a fi utilizate într-un spectru larg de domenii.

*Originalitatea* contribuției constă în abordarea unei teme de actualitate, cu încercarea de a propune un model de abordare pedagogică a dificultăților de învățare într-o viziune nondiscriminativă, accentuând rolul asumării responsabilității factorilor sociali. Principalele **concepte** utilizate în această lucrare sunt: **dificultățile de învățare, strategii de învățare, strategii de instruire, autoreglare, competența de învățare autoreglată, competența socio-emoțională.**

# PARTEA 1. ASPECTE TEORETICO-METODOLOGICE ALE CERCETĂRII PRIVIND ÎNVĂȚAREA AUTOREGLATĂ LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

## ***Capitolul I. Dificultățile de învățare la elevi. Teorii și concepte relevante***

### ***I.1 Perspectivă asupra învățării***

Învățarea este un proces deosebit de provocator, prin efectele pe care le produce asupra comportamentului ființei umane și animale, atât pentru cercetători, cât și pentru omul obișnuit. Întrebările care se nasc în ceea ce privește acest concept, precum: *De ce se produce acest fenomen?*, *Cum are loc acest proces?*, *Care este rezultatul, efectul acesteia?*, *Cum putem optimiza procesul de învățare?*, sunt numai începutul unor demersuri investigative, mai mult sau mai puțin empirice.

Raportându-ne la domenii științifice precum educație, psihologie, sociologie, medicină, biologie, care se preocupă de cercetarea procesului de învățare, *suntem interesați cu precădere de perspectiva pedagogică asupra fenomenului*, valorificând însă și aportul celorlalte științe care au contribuit la progresul în cunoașterea învățării umane.

Scopul principal al actului educațional este realizarea activității de învățare, ca activitate voluntar înfăptuită. Însă, eficiența realizării acestei activități este condiționată de o multitudine de factori concurenți. Rolul învățării este de a genera transformări în scopul actualizării și dezvoltării potențialităților umane, ceea ce îi permite individului să se adapteze la exigențele muncii și cerințele vieții sociale. “Promovarea acestor potențialități atribuie astfel învățării semnificația unei intervenții modelatoare extinsă asupra tuturor indivizilor și mai ales o grijă cu totul aparte arată copiilor socialmente și culturalmente defavorizați, ori copiilor cu deficiențe” (Cerghit, I., 2011, p. 2).

***Învățarea*** este un concept de bază în psihologie, pedagogie și nu numai. Termenul „învățare” are *sensuri diferite*, în funcție de teoriile din perspectiva cărora este analizat. Behavioriștii concep învățarea ca fiind o schimbare în comportament ca rezultat al experienței, cognitiviștii i-au dat sensul de proces mintal, intern (procesare, înțelegere, memorare), neurologii numesc învățare

comunicarea dintre doi neuroni, iar teoriile sociale o definesc ca interacțiune și observare în contexte sociale.

Definită în sens larg, **învățarea** reprezintă o achiziție care determină o modificare comportamentală. Cele mai frecvente definiții a învățării ca *modificare* vizează:

- O anumită modificare de conduită;
- O modificare *profundă, selectivă*, care se produce sistematic, stabil, într-o direcție determinată (vizează perfecționarea reacției de răspuns la o anumită situație);
- O modificare *adaptativă* provocată de întâlnirea repetată, constantă cu situația dată;
- O modificare *relativ permanentă* a tendințelor comportamentale, fiind rezultatul întăririi.

Un alt set de definiții accentuează perspectiva *procesuală a învățării*, evidențiindu-se caracteristica *de proces evolutiv, de esență informativ-formativă*, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către persoană, într-o manieră activă, explorativă a experienței de viață (cu componentele sale cognitive, afective, volitive, motrice și atitudinale). Pe această bază, determină modificarea selectivă și permanentă a conduitei, ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă, sub influența variabilă a mediului (Cerghit, I., 2011).

Din perspectivă psihopedagogică, *învățarea* este definită ca *activitate pe care o desfășoară elevul pentru dobândirea competențelor, proiectată în raport cu finalitățile educaționale, orientată să devină autoreglată, autoevaluată*. Definițiile din această orientare, accentuează caracterul ei intenționat, sistematic și planificat, fiind o activitate care solicită efort susținut, concentrare mentală și mobilizare voluntară și, prin urmare, consum de energie psihică și fizică. Pe lângă sensul de activitate, adesea conceptul este analizat ca *acțiune*, ca *proces* dirijat, controlat, evaluat de către educator și ca *produs* în context educațional. În prezent, acest fenomen complex și multidimensional, *învățarea*, este definit ca „*un proces cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat*” (Bocoș, 2013, p.85).

Strâns legat de acest termen este cel de „**dezvoltare**”, analizate adesea într-o relație de cauzalitate. Învățarea produce dezvoltare sau dezvoltarea produce învățare? **Dezvoltarea** se referă la transformările ireversibile care duc la schimbări calitative de/ în sens ascendent. Vorbim despre dezvoltarea limbajului, gândirii, inteligenței, motivației, personalității în sensul trecerii lor dintr-un stadiu structural-funcțional în altul superior.

Clasica poziție teoretică în care se consideră că învățarea precede dezvoltarea (de exemplu: Munn, N., 1946; Siegler, R. S., 2000), aduce argumente care susțin faptul că flexibilitatea, complexitatea și variabilitatea funcționării mature sunt produse directe ale învățării. Această perspectivă a generat cercetări valoroase, cu contribuții notabile în descoperirea mecanismelor învățării implicate în dezvoltarea conceptuală de-a lungul copilăriei (de ex., Samuelson, L. K., & Smith, L. B., 2000; McClelland, J. L., & Siegler, R. S., 2001).

Reacțiile la această poziție (de exemplu, Piaget, J., 1954) au apărut în scurt timp, astfel s-a sugerat că doar informația disponibilă copilului este insuficientă pentru a susține extracția regularităților pe care acesta ajunge să și-le reprezinte. Un argument puternic în favoarea acestei poziții (dezvoltarea precede învățarea) vizează limitele asupra a ceea ce un copil poate învăța într-un anumit moment de dezvoltare.

Majoritatea cercetătorilor consideră azi că “dezvoltarea este un produs al interacțiunilor dintre structura unui organism și structura mediului” (Woodward, A., & Needham, A., 2009, p. XV) și sunt preocupați mai degrabă de a elucida natura și desfășurarea acestor interacțiuni. *Vorbim astfel de o nouă perspectivă, care plasează învățarea într-un proces de coparticipare.* Nouă viziune asupra învățării (*Situated learning*) a generat un număr mare de cercetări în științele socioumane, cercetări care explorează caracterul situațional al înțelegerii umane și al comunicării. Acestea au ca principală preocupare ***relația dintre învățare și situațiile sociale în care au loc.***

Studii recente de specialitate și nu numai dovedesc că învățarea prin cooperare este o componentă importantă a atingerii reușitei școlare (Eslamian, D., Aref, K., Aref, K., 2012; Nicolini, P., 2011; Nicolini, P., 2009). Lave, J., & Wenger, E. (2003) consideră că învățarea are loc în moduri precise de coparticipare socială, preocupându-se mai degrabă de modalitățile de angajare socială care asigură contexte potrivite pentru ca învățarea să aibă loc, decât să se întrebe ce fel de procese cognitive și structuri conceptuale sunt implicate. Prin urmare, ***învățarea*** nu este un proces individual, ci o ***producție colaborativă***. Această schimbare de preocupări a cercetătorilor are consecințe interesante, generând o serie largă de studii cu caracter interdisciplinar. În această perspectivă, rolul competențelor achiziționate prin procesele de învățare este unul extrem de productiv și interactiv, individul achiziționând o competență prin implicare efectivă în procesul de învățare (Lave, J., & Wenger, E., 2003, p. 15).

“În procesul de învățare este implicat un obiect de cunoscut și o persoană care îl reprezintă mental. Se consideră că *învățarea este un proces de achiziție a*

ceva nou, ceea ce implică o schimbare” (Dulamă, M. E., 2009, p. 13). Învățarea constă în achiziționarea de abilități noi, capacități, atitudini, cunoștințe și strategii încapsulate în comportamente de răspuns la solicitări ale mediului socio-profesional sau ale mediului de viață. Aceste comportamente, precum și achiziționarea cunoștințelor, abilităților/ capacităților și chiar dezvoltarea atitudinilor sunt mediate de inteligență, creativitate și experiență. Gradul de adaptare a comportamentelor la natura solicitărilor depinde de nivelul competențelor elaborate (ca efect sinergic al cunoștințelor, abilităților/ capacităților și trăsăturilor de personalitate).

Dorim ca în continuare să definim termenii la care facem referire:

*Cunoștințele* sunt idei și noțiuni care formal sunt organizate, în cadrul școlar, în arii, materii, discipline și care, informal, fac parte din cunoașterea împărtășită de un grup sau este dată de propria experiență. Putem *defini cunoștințele* ca fiind “idei sau semnificații pe care o entitate le posedă, utilizate de aceasta pentru a lua măsuri eficiente în vederea realizării obiectivelor sale” (Niculescu, R. M., 2010, p. 30).

Aceste informații decodificate și asimilate sunt integrate în structuri care se dezvoltă continuu. Analizând fenomenul cunoașterii se evidențiază două tipuri de cunoștințe: explicite și implicite. Dacă cele explicite sunt asimilate informațiilor, cunoștințele tacite “reprezintă un amestec fluid de experiențe structurate, de valori, informații și reflecții avizate care oferă individului uman un reper pentru evaluări și se constituie ca fond pentru încorporarea de noi informații” (Niculescu, R. M., 2010, p. 30).

*Abilitatea și capacitatea* sunt procese preconstituite la nivel de funcționare complexă. Abilitățile reprezintă moduri de a face, integrând cunoștințe bazale. Capacitățile sunt considerate “ca expresii ale sintagmei *a ști să faci ceva cu un grad mediu de complexitate, a ști să acționezi (savoir agir)*, integrând abilități bazate pe cunoștințe cu un grad mediu de complexitate și funcționalitate” (Niculescu, R. M., 2010, p. 125). În general se face distincția între abilități instinctive, senzorio-motorii, manuale, intelectuale și sociale. La persoanele cu dificultăți sau cu deficiențe, unele dintre acestea pot prezenta anumite particularități, fiind insuficient dezvoltate.

*Atitudinea* reprezintă poziția față de obiecte, persoane, evenimente, fiind fundamentată pe valori internalizate, cu scopul de a-l ghida pe cel care învață să se adapteze în situațiile de învățare. Atitudinile presupun aspecte cognitive (semnificația cognitivă a valorilor), emoționale (internalizarea valorilor) și motivaționale (convingerile care au puterea declanșatoare a acțiunii).

*Strategia de învățare* poate fi văzută ca un circuit funcțional pe care organismul îl achiziționează prin raportare la experiență. Folosirea strategiei este subordonată întotdeauna unui scop și este organizată în așa fel încât să atingă acest scop în cel mai economic mod posibil. Strategia reprezintă modul individual de înțelegere al copilului care gândește, reacționează, planifică, execută și evaluează performanța realizată într-o problemă și consecințele acesteia (*learning strategies*). Elementele structurale ale unei strategii de învățare eficiente sunt stabilirea clară și precisă a scopurilor de învățare, delimitarea și planificarea efortului și a timpului necesar, asigurarea cu resursele materiale potrivite, folosirea operațiilor, procedurilor, algoritmi și integrarea acestora în strategii cognitive, utilizarea strategiilor metacognitive, motivaționale și volitive adecvate sarcinii de învățare. Elevii cu dificultăți de învățare cunosc și utilizează un număr limitat de strategii de învățare. Chiar și în cazul în care aceștia dețin un ansamblu consistent de strategii, pot apărea probleme în activitatea de învățare, din cauza neadecvării strategiilor la specificul situației de învățare.

Când ne referim la termenul de *strategie de predare*, elementul component al acesteia care se evidențiază cu precădere, este metodologia folosită de profesor pentru a favoriza procesul de înțelegere al elevului, însă conceptul înglobează mai multe elemente structurale. *Strategia de predare* este un demers proiectiv pe termen lung, care își fixează finalități clare, își trasează direcții de acțiune, își selectează conținuturi pe care le utilizează în baza unor construcții tactice, ce țin de momente definite ale parcursului, pe care le evaluează pe măsura implementării lor. În structura strategiei cuprindem și maniera de evaluare finală a corespondenței dintre realizările prezumate (finalități) și cele obținute. Demersul strategic al profesorului presupune mai multe planuri de proiectare, de la cel mai general la cel mai concret, al fiecărei situații de învățare.

Ținem să precizăm că atât strategiile de învățare, cât și cele de predare sunt dependente de contextul specific al situațiilor de învățare, astfel cunoașterea mai multor strategii diferite, adaptarea și utilizarea acestora cât mai adecvat situațiilor sunt aspecte care mijlocesc succesul activității. “Învățarea strategică este o consecință a modului folosit de profesor în predare, în conducerea clasei în învățare, în rezolvarea problemelor” (Dulamă, M. E., 2009, p. 211).

De-a lungul timpului au existat mai multe încercări de a clasifica **formele de învățare**. Cele mai des folosite cuprind: cunoștințe, abilități și atitudini.

Aceste trei categorii largi sau domenii au oferit cadrul de lucru de bază în planificarea unor largi varietăți de obiective educaționale (Westwood, P., 2004, p. 3).



Există un acord cvasiunanim al specialiștilor potrivit căruia cele trei categorii amintite mai sus reprezintă componentele structurale ale competenței. Astăzi, mai mult ca oricând, școala este responsabilă de „înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional” (Curriculum Național, 2000, p. 5).

Specialiștii au dezvoltat și alte modalități de analizare a învățării care descompun cele trei mari domenii în categorii specifice de învățare. O altă clasificare ce are ca punct de plecare abordarea behavioristă și cea cognitivă, evidențiază următoarele forme de învățare: obișnuința, învățarea asociativă, învățarea complexă (Cucos, C., coord., 2009, p. 302). J. Linhart distinge între *învățarea directă, intențională*, în care sarcina de învățare este pe prim plan, și *învățarea indirectă, nonintențională*, în care persoana nu își propune să învețe (Sălăvăstru, D., 2004, p.15). Robert Gagné, luând ca reper variabilitatea condițiilor învățării, încă din 1984, a dezvoltat o taxonomie pentru clasificarea diferitelor forme de învățare, într-o ordine ierarhică.

**Formele de învățare** identificate de Gagné sunt: învățarea de semnale, învățarea stimul – răspuns, înlănțuirea, învățarea de asociații verbale, învățarea prin discriminare, învățarea noțiunilor, învățarea regulilor, rezolvarea de probleme. Într-un studiu mai recent, Gagné, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992) au lărgit sistemul de clasificare, folosind cinci categorii de învățare: abilități fizice (psihomotorii), achiziții de informații, abilități intelectuale, strategii cognitive și atitudini. Gagné folosește termenul de „*capacități*” în descrierea fiecărei categorii. Gredler, M. E. (2001, p. 405) definește capacitatea umană ca fiind „rezultatul învățării”.

„În ceea ce privește tendințele principalelor **tipuri de învățare**, mutațiile survenite în momentul actual vizează: învățarea prin imitație, învățarea conceptuală, învățarea pe de rost, învățarea prin rezolvarea de probleme, învățarea pasivă, învățarea activă, învățarea senzorială, învățarea algoritimizată, învățarea prin activitate practică, învățarea euristică, învățarea prin exersare, învățarea prin receptare, învățarea prin descoperire” (Iucu, R. B., 2008, p. 56).

Însă învățarea nu este rezultatul unui singur moment de experiență, ci presupune treceri prin stadii calitative diferite. Astfel, acest proces are loc într-o perioadă de timp mai mult sau mai puțin determinată. *În multe privințe, diferența dintre elevii care învață cu ușurință și cei cu dificultăți este dată de cantitatea de timp necesară pentru a atinge un anumit nivel în dezvoltarea competențelor.*

În realizarea unei activități de instruire eficiente, cunoașterea procesului de învățare are o importanță deosebită. Astfel, **principalele etape** pe care o persoană le parcurge atunci când învață sunt: *focalizarea atenției asupra sarcinii, achiziția,*

*aplicarea, automatizarea, menținerea, generalizarea, adaptarea* (Westwood, P., 2004, p. 12):

- *Focalizarea atenției asupra sarcinii*: la baza tuturor etapelor de învățare se află atenția. Atenția reprezintă o formă superioară de activare psihologică, prin care se asigură desfășurarea optimă a proceselor cognitive și a oricărei activități destinate atingerii unui scop. La elevii cu dizabilități, atenția involuntară este cea care poate fi captată și menținută relativ ușor, însă capacitatea de concentrare a atenției este fluctuantă (Gherguț, A., 2006, p. 99). Unii copii aflați în situație de risc școlar au tendința de a nu se concentra suficient asupra desfășurării principalelor etape ale lecțiilor, fiind distrași adesea de elemente colaterale, alții rămân fixați pe o anumită secvență sau obosesc mai repede decât restul colegilor. Volumul atenției la acești elevi este redus, în majoritatea cazurilor.
- *Achiziția, aplicarea și automatizarea (fluența)*: presupune contactul cu noile informații, prelucrarea, integrarea lor în sistemul de cunoștințe și concretizarea modificărilor în abilități și comportamente (Mara, D., 2009, p. 32). Pentru facilitarea învățării în aceste etape, se recomandă folosirea predării directe care combină demonstrația cu modelarea, promptarea și corectarea erorilor. Se pot dobândi cunoștințe și abilități prin metode de predare centrate pe elev. Însă, folosirea unor metode specifice constructivismului, care presupun rezolvarea autonomă a conflictelor cognitive, pune adesea elevii cu dificultăți de învățare în situație de risc. Adesea, multe dificultăți de învățare sunt legate de insuficienta practicare a celor învățate sau de neacordarea unui timp mai îndelungat etapei de achiziție (Westwood, P., 2004, pp. 13-14).
- *Menținerea*: presupune punerea constantă în practica a achizițiilor, repetarea acestora regulată pentru a se asigura menținerea abilității de a lungul timpului, evitând astfel apariția fenomenului de uitare.
- *Generalizarea*: este nivelul cel mai dificil în procesul de învățare. Elevii cu dificultăți de învățare întâmpină obstacole mari în generalizarea unor noi cunoștințe și abilități. De aceea profesorii trebuie să aloce mai mult timp pentru a-i ajuta pe elevi să conecteze noile cunoștințe, abilități, strategii la contexte diferite decât să aștepte ca acest transfer să se producă spontan.

- *Adaptarea*: se produce atunci când un concept este pe deplin stăpânit de către elev și îl poate folosi în diferite contexte și situații. Acest nivel este esențial pentru atingerea independenței în învățare.

Cunoașterea acestor etape este utilă în încercarea de a determina cauzele individuale care stau la baza eșecului elevului în învățare sau/ și în identificarea progresului făcut de acesta.

Pentru ca actul didactic să fie unul eficient, este imperios necesară *optimizarea condițiilor* care influențează producerea învățării. Contribuții notabile în clasificarea acestor condiții au avut psihologii Robert Gagné și David Ausubel. Gagné distinge două categorii de gen: *condiții interne* (ce țin de particularitățile celui ce învață, factorii biologici, psihologici) și *condiții externe* (provin din specificul situației de învățare, factorii ce țin de organizarea școlară și cei socio-culturali). David Ausubel le împarte în *variabile intrapersonale și situaționale*. În literatura de specialitate, se mai face distincția între *factori cognitivi și factori socioafectivi* ce influențează procesul de învățare. Identificarea, corelarea, optimizarea tuturor acestor condiții ce influențează experiența de învățare a elevului fac ca procesul instructiv-educativ să fie orientat spre calitate.

“Învățarea este precum urcarea unor scări. Unii copii aleargă direct spre vârf, iar alții urcă încetitor, treaptă cu treaptă. Este foarte plăcut când acești copii au pe cineva care să-i însoțească pas cu pas și să-i învețe ceea ce au nevoie să știe” (Ochiai, M., Miyamoto, S., 2006, p. 15). Procesul de învățare și, în mod deosebit, învățarea școlară, „cu caracterul ei intenționat, sistematic și planificat, este o activitate care solicită efort susținut, concentrare mentală și mobilizare voluntară și, prin urmare, consum de energie psihică și fizică” (Voiculescu, E., Voiculescu, F., 2011, p.16). Drept urmare, unii copii desfășoară această activitate, cu „costuri” exagerate din punct de vedere energetic. **O clasă de elevi va fi întotdeauna caracterizată prin eterogenitate.** Astfel, în clasă vom întâlni pe lângă elevii așa ziși “normali”, pe cei considerați ca fiind în situație de risc, pe cei cu cerințe educative speciale, cu dificultăți specifice de învățare (scris, citit, calcul matematic, de autoreglare, etc.), elevi provenind din familii cu un istoric nefericit, cu tulburări emoționale, psihopatologice, cu comportamente problematice sau deviante.

**Toate aceste situații generează “nevoi educative speciale”,** mai mult sau mai puțin tranzitorii, mai mult sau mai puțin clare și comprehensibile. **Aceste nevoi trebuie să-și găsească răspunsul într-o școală care integrează toate particularitățile.** În esență, **toți copiii vin la școală pentru a învăța**, nu pentru a fi sfârâmați de un sistem slab funcțional. Sistemul educațional românesc țintește spre „dezvoltarea personală și includerea socială a fiecărui copil; sprijinirea formării

unei imagini pozitive; definirea unui viitor pentru toți atât din punct de vedere personal cât și profesional și social” (Crețu, V., 2006, p. 14).

Adesea, aceste scopuri rămân la nivelul de deziderat, lipsindu-ne nouă, profesorilor, inspirația de a diferenția între „*cap foarte plin*”, ce presupune centrarea prioritară pe predarea conținuturilor școlare și „*cap bine făcut*”, semnificând instrumentarea elevilor cu strategiile cognitive, metacognitive, motivaționale, afective și contextuale, prin urmare cu strategii autoreglate necesare învățării conținuturilor școlare (Vian, 2011).

Mulți experți sugerează următorul aspect: „*Copiii sunt născuți cu motivație intrinsecă – o dorință naturală de a găsi un sens lumii și de a deveni competenți*” (Westwood, P., 2004, p. 1). Orientarea spre cunoaștere a preșcolarilor sugerează că ei sunt receptivi la învățarea informală și găsesc satisfacție în finalizarea sarcinilor pe care singuri și le-au fixat. Hauser-Cram (apud. Westwood, P., 2004, p. 1) arată că preșcolarii, chiar și în situația în care întâmpină dificultăți, preferă mai degrabă să persevereze decât să abandoneze și vor căuta constant să abordeze noi provocări. Slavin (apud. Westwood, P., 2004, p. 1) menționa că majoritatea copiilor, indiferent de clasa socială sau alți factori, intră în școală, pentru prima dată, plini de entuziasm, motivați și încrezători în forțele proprii, așteptându-se să aibă succes. Însă, înainte de terminarea clasei întâi, unii dintre ei își pierd acea încredere deoarece nu experimentează succesul.

Această nereușită reduce orientarea spre cunoaștere, slăbește sentimentul de autoeficacitate al copilului și îl demotivează. Calitatea experiențelor de învățare din școală poate influența considerabil nivelul de bunăstare al elevilor atât în prezent cât și în viitor. Cadrele didactice au un rol important în reducerea sau depășirea dificultăților în învățare pe care elevii le experimentează. *Plecând de la aceste premize, ne întrebăm care sunt cauzele fenomenului de inadaptare școlară, prezent în formele sale variate, de la subrealizare până la eșec școlar?*

## ***1.2 Performanțe școlare, success și insucces în școala contemporană***

### ***1.2.1 Fenomenul de inadaptare școlară***

Încă de la naștere, *toți copiii sunt diferiți*, unii mai sperioși, alții mai impulsivi, unii preferă să se joace singuri, alții au nevoie de parteneri, unii mai tăcuți, mai împiedecați, alții mai gălăgioși. “Când vorbim de copilași, pe nimeni nu deranjează micile obiceiuri neobișnuite, dar când aceștia intră în câmpul școlar,

dintr-o dată a fi diferit devine o problemă presantă” (Ochiai, M., Miyamoto, S., 2006, p. 58).

În lumea de azi, diversitatea caracterizează atât realitatea socială, cât și pe cea culturală. Este greu de imaginat o lume dominată de omogenitate, de forme identice, monotone, în orice domeniu. Varietatea există în tot ceea ce ne înconjoară, fiind chiar unul dintre motivele pentru care găsim fascinantă și frumoasă lumea în care trăim. La fel cum chipurile noastre sunt unice, fiecare dintre noi avem un mod unic, special de a face lucrurile.

Analizând modelele explicativ-interpretative ale culturii putem înțelege *că toți suntem diferiți, iar diferența este un drept ce trebuie valorizat*. Ele explică modul în care apar diferențele dintre culturi și sensurile adânci ale comportamentelor indivizilor. Toate acestea duc în mod firesc la cultivarea toleranței diferențelor. Problema care se pune în societatea noastră este cum ajung toate aceste informații la indivizi. Soluția este *educația pentru diversitate*, cea care informează și formează în spiritul acceptării diferențelor, respectării drepturilor omului, democrației, toleranței și flexibilității cognitive. Educația pentru diversitate include educația interculturală, educația specială, educația incluzivă, educația pentru o societate democratică și are ca valoare centrală respectul diversității. O școală care susține diversitatea este o școală “care acceptă, promovează și soluționează diferențele în învățare, incluziunea și interculturalitatea.

Sintagma **școală pentru diversitate** este echivalentă sintagmei **școală pentru toți** și precizează dezideratul maximei flexibilități și toleranțe în ceea ce privește diferențele fizice, socio-culturale, lingvistice, psihologice” (Hussar, E., 2011, p. 4). „*Școala incluzivă* este o realitate superioară din perspectiva drepturilor omului față de integrarea copilului (...) în realitatea școlară. Ea presupune schimbarea realității școlare, pornind de la finalități, resurse, strategii, curricula, forme de organizare, metode și mijloace, pentru a face față diversității individuale, pentru a asigura dezvoltarea personalității oricărui copil” (Crețu, V., 2006, p. 14). Misiunea unei astfel de școli este “de a le oferi tuturor elevilor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile, nevoile și trăsăturile proprii și de a se exprima conform pattern-urilor culturale cu care se identifică” (Hussar, E., 2011, p. 4) și de a crea condițiile necesare pentru a permite tuturor experimentarea succesului școlar.

*Dar ce reprezintă succesul/ insuccesul școlar și care sunt implicațiile acestora?*

**Succesul școlar** constă în „obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului” (Popescu, apud. Sălăvăstru, D., 2004, p. 23).

Corelativ termenului de *succes școlar*, în literatura de specialitate, se folosește conceptul de **reușită școlară**. Termenul este folosit pentru a evidenția progresul individual cât și pentru a indica gradul de realizare a finalității educaționale. Nivelul de reușită este cuantificat prin *raportul dintre notele școlare obținute și nivelul potențialului individual*. Acest raport a determinat apariția altor două concepte ca **subrealizarea și suprarealizarea școlară**.

*Suprarealizarea școlară* este definită ca fiind atingerea unui nivel al reușitei mult deasupra celui preconizat de testele de aptitudini, elevul depășindu-și potențialul. În mod similar, *subrealizarea* este definită ca fiind „un nivel al reușitei situat sub cel prezis de performanțele obținute la testele de aptitudini” (Tulbure, C., 2010, p.27). *Subrealizații*, considerați și „*talentații invizibili*”, sunt elevi care au un potențial creativ și de învățare crescut, dar performanțele demonstrate sunt slabe sau sub posibilitățile individuale. Elevii subrealizați sunt adesea o sursă de frustrare pentru părinți și profesori, nefolosindu-și potențialul deținut. Elevii din această categorie prezintă o stimă de sine scăzută, deprinderi de muncă slab dezvoltate și atitudini negative în privința sarcinilor școlare. Factorii determinanți ai acestor dificultăți de tip școlar sunt localizați în mediul educativ al elevului, precum școala, familia, comunitatea.

**Insuccesul/ Eșecul școlar** este definit ca fiind „acele situații didactice/ educative care consemnează imposibilitatea momentană a elevului de realizare a obiectivelor pedagogice propuse la diferite niveluri ale procesului de învățământ” (Cristea, S., 2000, p. 18). **Factorii determinanți ai insuccesului școlar** au fost grupați în trei clase: *individuali* (biologici și psihologici), *familiali* (conflicte intrafamiliale, supraprotecția, neglijarea copilului, atitudini defavorabile față de școală etc.), *ai mediului școlar* (relațiile profesor-elevi, suprasolicitare, subsolicitare, ritmul școlar, curriculum etc.). Între cei doi termeni (insuccesul școlar și eșecul școlar) există o diferență de nuanță. Se consideră că elevii care nu reușesc să obțină rezultate ale învățării măcar la nivel de standarde minimale sunt în situație de *eșec școlar*. Conceptul de *insucces școlar* însă evidențiază nivelul individual de expectanță. Se consideră că un elev este în situație de insucces școlar când rezultatele obținute sunt sub nivelul propriu de expectanță. De pilda, un elev bun consideră ca insucces un rezultat final la bacalaureat nota 8, în vreme ce eșecul unui bacalaureat este pierderea examenului.

Paradoxal, în condițiile fundamentărilor ideologice mai sus menționate, a instituțiilor de învățământ contemporane, observăm că numărul copiilor cu performanțe școlare slabe a crescut simțitor în ultimele decenii, la nivel mondial.

Această constatare a determinat specialiștii din domeniu să-și îndrepte atenția asupra fenomenului, dovadă fiind multitudinea de studii ce abordează aceste aspecte, constituindu-se o direcție de cercetare consistentă în domeniul educațional.

În spațiul european, statisticile comunică o rată a abandonului școlar de 14,4%, relevând situații neomogene între țările membre. Astfel, opt state se confruntă cu situația existenței unui procent de 10% de părăsire prematură a școlii din totalul populației școlare: Austria, Republica Cehă, Finlanda, Lituania, Luxemburg, Polonia, Slovacia, Slovenia. În alte țări europene, precum Malta, Portugalia și Spania, rata depășește 30%.

În România, *rata abandonului școlar* se situează între 16-18%. „Potrivit Raportului național asupra stării sistemului național de învățământ (2008) MECS, în anul școlar 2006/ 2007, rata abandonului școlar pe cohortă în ciclul primar a fost de 9,8% și de 12,4% în ciclul gimnazial.[...] Mai multe studii recente au evidențiat câteva erori legate de luarea în evidență a copiilor neșcolarizați, iar, potrivit unor estimări, 300.000 - 400.000 de copii de vârstă școlară nu sunt incluși în sistemul de învățământ” (Zaharia, R, Costache, L, 2010, p. 4). Fenomenul de *abandon școlar „ascuns”* a stârnit interesul cercetătorilor români, descoperindu-se astfel că rata abandonului real este mai mare decât cel declarat. Deși unii dintre elevi figurează ca repetenți, transferați sau plecați în străinătate, dar fără acte doveditoare sau sunt elevi cu un nivel ridicat de absentism, cărora nu li poate încheia situația școlară, multe dintre aceste cazuri sunt de fapt elevi în situație de abandon școlar (Jigău, M., Fartușnic, C., coord., 2010, p. 38 - 40), caz frecvent întâlnit în ciclul primar și gimnazial.

Sărăcia, migrația, modelele educaționale oferite de familie, repetențiile, problemele legate de afectivitate, lipsa integrării reale în colectivul clasei, relațiile deficitare cu profesorii cât și cu colegii sunt unii dintre factorii determinanți ai fenomenului de inadaptare școlară. Influența reciprocă a acestor factori determină profiluri de învățare ale copiilor, mult diferite unele de altele. În încercarea de a preveni și combate fenomenul de inadaptare la cerințele școlii, în țara noastră și nu numai, s-au conceput și se implementează variate politici și proiecte educaționale.

În spațiul american, de exemplu, literatura de specialitate consemnează existența unui procentaj îngrijorător de elevi a căror performanțe de citire sunt sub nivelul bazic, 33% din totalul de elevi de clasa a patra și a unuia de 25% pentru cei de clasa a opta (McMaster K.L. et al., 2012, p. 1).

Această competență bazală, de a înțelege un text citit, este considerată de specialiști ca fiind extrem de importantă, având în vedere că, pe măsură ce elevii avansează în școală, ei trebuie să fie capabili să înțeleagă un număr consistent de texte variate și cu diferite niveluri de complexitate.

Acumularea lacunelor în învățare concomitent cu creșterea complexității informațiilor primite, pe fondul unor abilități slab dezvoltate, duce la obținerea unor performanțe sub nivelul minim acceptat. Westwood, P. (2004) consideră că în școală există o *populație largă de elevi aflați în situație de risc*, care se „zbat” să facă față sarcinilor școlare, nerealizând progresele așteptate.

Termenul de risc a fost utilizat prima dată în literatura americană de specialitate, odată cu publicarea raportului „O națiune în risc”, realizat de Comisia Națională a Excelenței în Educație, în 1983 (Vaughn, S., Bos, C.S., Schumm, J.S., 2007, p. 295). Raportul demonstrează că o proporție mare de elevi era în pericol de a părăsi școala, fără a-și fi însușit competențele necesare pentru a se încadra și de a fi competitivi pe piața muncii.

Elevii în situație de risc sunt cei care au nevoie de programe de remediere, fiind fie în stare de corijență, fie în stare de repetenție. Acești elevi sunt cei care nu reușesc să-și finalizeze studiile, aflându-se în situație de eșec școlar sau care demonstrează un nivel de atingere a competențelor specifice vârstei școlare sub standardul în vigoare (Slavin, Karweit, Madden, 1989). După cum putem observa, *termenul de situație de risc este asimilabil celui de eșec școlar*, însă perspectiva din care este folosit este una favorabilă prevenției fenomenului. Termenul *situație de risc* este folosit adesea în sensul responsabilizării mediului școlar, evidențiind importanța condițiilor de creștere și adaptare la ambientul educativ.

Conform OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development), analizând *rezultatele obținute de elevii români la testarea internațională PISA*, observăm că *România s-a clasat printre ultimele țări din Europa* (OCDE, 2010). „Calitatea sistemului de învățământ pare să fi scăzut în ultimii ani: atât în PISA cât și în TIMSS, *România a ieșit pe locul patru din coadă în clasamentul țărilor CEE/ CIS participante la citire, matematică și științe*. Abandonul școlar rămâne o problemă îngrijorătoare, aproape o cincime din elevi părăsind școala prematur în 2008” (John Bennett, 2010, p. 10).

Inițiativele guvernamentale în România nu au întârziat să apară. Iată câteva exemple de programe și proiecte promovate:

- Strategia Națională Acțiunea Comunitară 2004 (de implementare a unei serii de acțiuni în domeniul incluziunii, realizate de elevi și cadre didactice);



- Programul Împreună, în aceeași școală (de promovare a unor servicii educaționale variate și eficiente, capabile să facă față nevoilor fiecărui copil);
- Programul PHARE RO Acces la educație pentru grupurile dezavantajate (în cadrul căruia accesul la educație pentru copiii cu CES a devenit o prioritate);
- Proiectul pentru Reforma Educației Timpurii 2007-2011 (care a promovat acordarea de sprijin educațional copiilor cu nevoi speciale de la vârste foarte mici, de 0-3 ani, în vederea facilitării integrării lor în învățământul preșcolar de masă);
- Proiectul pentru educația incluzivă 2007-2011 (parte a Programului de Incluziune Socială, care urmărește asigurarea accesului egal pentru copiii aparținând unor categorii dezavantajate și vulnerabile – inclusiv copii cu nevoi speciale – la o educație timpurie de calitate) (Horga, I. și Jigău, M. coord., 2009, p. 19).

În ciuda acestor eforturi, a căror rezultate au fost mai mult sau mai puțin diseminate, cât și ale asociațiilor nonguvernamentale, există în continuare bariere socio-culturale care împiedică realizarea unor incluziuni reale, în spațiul școlar. Una dintre cele mai alarmante bariere care acționează la nivel general este **insuficienta dezvoltare a unei culturi a incluziunii** – atât în contextul școlar cât și în afara acestuia, deopotrivă. Implementarea bruscă a politicii educaționale privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă nu a permis o reală adaptare a mediului școlar la cerințele specifice, ne referim prioritar la resursele umane, materiale și financiare.

De asemenea, persistă **prejudecățile, atitudinile discriminatorii față de copiii cu CES**, unii profesori desconsiderând șansele reale de reușită școlară a acestora. Majoritatea părinților acestora sunt mai degrabă copleșiți de rușine, în loc să se implice în rezolvarea situației lor școlare (Fartușnic, C., coord., 2012). Toate aceste bariere limitează șansele de ameliorare a reușitei școlare a elevilor cu CES.

Toate aceste realități prezentate, situația de risc școlar, subrealizarea școlară, sunt încadrate, în literatura de specialitate, în categoria *dificultăților de învățare nespecifice, școlare sau generale*. Pericolul cel mai pregnant în care se află cei cu dificultăți de învățare nespecifice este să treacă neobservați sau să nu existe un cadru organizatoric care să le permită activități de ameliorare, remediere sau depășire adecvate.

Consecințele neremedierii la timp a acestor dificultăți pot determina, în majoritatea cazurilor, apariția eșecului și abandonului școlar, diminuând astfel considerabil calitatea vieții de adult a acestor elevi.

Interesant ar fi de urmărit unde se află cercetarea din domeniu, în condițiile unei societăți care învață („learning society”) și de investigat semnificațiile acesteia pentru persoanele cu dificultăți de învățare ajunse la vârstă adultă. Care a fost rolul experiențelor de învățare din școală în formarea convingerilor despre sine, despre ceilalți și despre tot ceea ce ne înconjoară a celor cu dificultăți de învățare nedepistate la timp și etichetate greșit?

### ***1.2.2 Delimitări conceptuale. Cerințe educaționale speciale***

Termenul *Cerințe educative speciale* (CES) desemnează un “continuum” al problemelor speciale în educație, de la deficiențele grave și profunde la dificultățile/ tulburările ușoare de învățare.

Registrul acestora, în accepția UNESCO (1995) cuprinde:

- întârziere/ deficiență mintală/ dificultăți/ dizabilități severe de învățare/ dizabilități intelectuale;
- deficiențe fizice/ motorii;
- deficiențe vizuale;
- deficiențe auditive;
- tulburări emoționale (afective) și de comportament;
- tulburări (dezordini) de limbaj;
- dificultăți/ dizabilități de învățare (Vrăjmaș, T. coord., 2010, p. 17).

Conform OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), în sfera CES se includ:

- Elevi cu dizabilități: nevăzători sau cu vedere parțială (ambliopi), hipoacuzici, cu handicap mintal sever, cu dizabilități multiple;
- Elevi care au dificultăți de învățare și care nu se datorează factorilor care pot justifica includerea în categoria elevilor cu dizabilități sau cu deficit socio-economic, cultural și/ sau lingvistic;
- Elevi a căror cerințe speciale sunt rezultatul influenței unor factori socio-economici, culturali și/ sau lingvistici.

Termenii folosiți în legătură cu problematica cerințelor educative speciale sunt precizați de lege (Art. 14, Ordinul de ministru nr. 5573 din 7 octombrie 2011, privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului

special și special integrat, publicat în MONITORUL OFICIAL nr. 787 din 7 noiembrie 2011), în felul următor:

- CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE (CES) - „necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației adaptate particularităților individuale și a celor caracteristice unei anumite deficiențe/ dizabilități sau tulburări/ dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.)”;
- INTEGRARE (ȘCOLARĂ) - „procesul de adaptare a persoanei cu CES la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar (grupă/ clasă) și de desfășurare cu succes a activităților școlare”;
- INCLUZIUNE (ȘCOLARĂ) - „procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora”;
- ȘCOALĂ INCLUZIVĂ - „unitatea de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și segregare. Copiii/ Elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale și sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității și ale asigurării egalității de șanse”;
- ADAPTARE CURRICULARĂ - „corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu CES, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia”.

Tot în lege găsim reglementate aspectele legate de școlarizarea copiilor ce prezintă diferite particularități. În art. 75 al Ordinului de ministru nr. 5573 din 7 octombrie 2011, se precizează că elevii cu deficiențe/ dizabilități medii, severe, grave, profunde sunt direcționați spre învățământul special. În art. 76 al ordinului amintit sunt enumerate *categoriile de elevi ce pot fi integrați în învățământul de masă*. Se face referire la *elevi cu dificultăți de învățare, dificultăți de adaptare, de integrare, precum și cei cu dizabilități ușoare sau moderate*.

Analizând critic aceste reglementări juridice, observăm tendința de a oferi elevilor cu CES oportunitatea de a învăța în medii școlare din ce în ce mai puțin restrictive, limitative.

De asemenea, constatăm că integrarea și incluziunea școlară sunt „definite ca probleme sociale prin raportare la drepturile omului, la necesitatea egalității de șanse în educație, în societatea democratică, având drept punct de reper realitățile deja construite în țările democratice” (Crețu, V., 2006, p. 100).

**Școala incluzivă** se dorește a fi o instituție și o realitate educațională a cărui scop este de a asigura fiecărui copil, indiferent de „sex, rasă, vârstă, clasă socială și deficiență:

a. dreptul fundamental la educație în școlile obișnuite, la orice nivel, alături de copiii de vârstă sa;

b. sisteme și programe educaționale proiectate și implementate, pe baza recunoașterii și luării în considerare a caracteristicilor, intereselor, abilităților și necesităților educaționale proprii, unice fiecărui copil;

c. egalizarea șanselor, asigurarea de șanse egale pentru actualizarea întregului potențial biopsihic al copilului, dezvoltarea sa personală și menținerea celui mai înalt nivel atins;

d. o abordare personalizată în ceea ce privește demersurile pe care le întreprindem în educație, și, mai ales, forme diferențiate de sprijin” (Crețu, V., 2011, p. 897).

Remarcăm faptul că definirea *cerințelor educative speciale* în legea în vigoare, ca necesități educaționale suplimentare obiectivelor generale permite includerea în această categorie, deși nu face referiri explicite, și a elevilor ale căror întârzieri în dezvoltare și nivel de cunoștințe lacunar se datorează mediului defavorizat de proveniență. Indicăm faptul că această definiție sugerează, dar nu stipulează explicit, includerea în sfera de cuprindere a conceptului atât a copilului cu predispoziții deosebite cât și a celui supradotat. “Orice copil/ elev poate avea CES într-o perioadă sau alta a școlarității sale, pe diverse perioade de timp și la diferite nivele și intensități de solicitare a unui sprijin” (Vrăjmaș, T. coord., 2010, p. 18). Școala incluzivă reprezintă mediul educațional cel mai potrivit de dezvoltare a copiilor cu cerințe educative speciale. În această structură, există preocupări clare pentru adaptarea și individualizarea curriculum-ului, în funcție de nevoile, capacitățile și nivelurile de competență diferite ale fiecărui educabil.

Elevii asupra cărora ne-am îndreptat atenția prin această lucrare reprezintă o subcategorie a celei denumite generic *dificultăți de învățare*. Mai exact, ne referim la elevii cu intelect normal, încadrați, din perspectivă educațională, în categoria celor cu insucces școlar. Aceștia au rezultate școlare slabe, considerându-se că nivelul de exprimare a competențelor este sub nivelul potențialului lor biopsihic.

Acești elevi nu sunt încadrați potrivit legii, într-un grad și tip de handicap, întrucât nu au nicio deficiență. Se încadrează în marea diversitate individuală din orice școală.

### ***1.3. Elevii cu dificultăți de învățare în școala contemporană***

Elevii cu dificultăți de învățare reprezintă cel mai larg cerc de elevi cu nevoi speciale. Dificultățile de învățare sunt prezente în toate țările, culturile, reprezentând un fenomen cross-cultural. Aceste probleme nu sunt, însă, recunoscute ca obiect de intervenție educațională, în toate legislațiile școlare și sociale (Florian, L. et all, 2006). „În majoritatea țărilor, termenul **dificultăți de învățare** este aplicat elevilor care nu realizează un progres adecvat în cadrul curriculum-ului școlii, în special în domeniul abilităților de bază care cuprind limbajul, alfabetizarea și numerația” (Westwood, P., 2004, p. 53).

Potrivit Queensland Studies Authority (2007, apud Westwood, P., 2008, p. 1), **dificultățile de învățare** se referă la „barierele care limitează accesul la, participarea la și rezultatele obținute din curriculum”. Un număr semnificativ de elevi experimentează asemenea dificultăți din motive, cauze diverse. Termenul “dificultăți de învățare” este unul general, foarte generos, adesea folosit în sens larg și fără prea multă precizie. Aria de cuprindere cât și definirea acestui concept sunt în continuare aspecte controversate. Cercetătorii consideră că punctele esențiale asupra cărora există păreri diferite sunt *natura eterogenă a acestor tulburări și profilul diferit*, manifestându-se disfuncții în ariile școlare, comportamentale și socio-emoționale. Un al factor care contribuie la persistența acestei confuzii este *interdisciplinaritatea abordării domeniului*, întrucât specialiștii din educație, psihologie, medicină și sociologie abordează din perspectiva proprie domeniului de specialitate acest fenomen, focalizându-se astfel pe fațete particulare diferite ale dificultăților de învățare.

Dacă în ceea ce privește definirea și stabilirea granițelor conceptului sunt încă disensiuni, nu aceeași situație întâlnim în cazul modalității de identificare a acestora. Deși în mai toate definițiile conceptului în discuție se fac referiri la cauzele generatoare, precum disfuncții ale sistemului nervos central, tulburări în procesele psihologice de bază, origini neurologice, *aceste cauze nu diferențiază cu nimic punerea diagnosticului*. În acest caz există un consens, astfel **diagnosticarea are loc prin raportare la rezultatele școlare ale copilului**. Procedura de identificare și diagnosticare a dificultăților presupune următorul demers.

Astfel, elevii care exprimă **dificultăți de adaptare** la exigențele programelor școlare o perioadă mai lungă de timp sunt direcționați către un specialist. Acesta evaluează în vederea identificării unor dificultăți de învățare sau a altor tulburări și pentru elaborarea **cerințelor psihopedagogice speciale** și individualizate, care vizează restabilirea echilibrului dintre elev și școală. Prin urmare, *în practică*, această categorie este formată din *elevi subrealizați*, ce prezintă dificultăți școlare temporare, ascunse, cronice și severe (Harris, K. R. & Graham, S., 2006).

„Domeniul dificultăților de învățare constituie una din direcțiile actuale de dezvoltare a intervenției educaționale atât didactice, cât și specializate. Este chiar cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar” (Vrăjmaș, E., 2007, p. 5). **Dificultățile de învățare** sunt prezentate ca făcând parte dintre factorii individuali determinanți ai insuccesului școlar (Gherguț, A., 2005; Cocoradă, E., 2009). Atât succesul, cât și insuccesul școlar sunt analizate de cercetători prin referire la relațiile dintre sistemul de cerințe al școlii, pe de o parte, și posibilitățile, nivelul de aspirație ale celui în cauză, pe de altă parte (Panțuru, S., Voinea, M., 2008). De-a lungul istoriei, elevii care întâmpină probleme în învățare au fost etichetați ca făcând parte din variate categorii precum „subnormali educaționali”, „subrealizați”, „aflați în situație de risc”, „dizabili în învățare”, „aflați în dificultate”.

Pornind de la premiza că *fiecare elev este unic* și că dificultățile de învățare pe care le întâmpină prezintă aspecte particulare, firești, am constatat că, de cele mai multe ori, *dificultățile de învățare se concretizează în neadecvarea strategiilor de învățare utilizate în rezolvarea sarcinilor școlare*. Există voci în literatura de specialitate care afirmă că dificultățile de învățare sunt cauzate de **lipsa unor strategii cognitive adecvate și de absența metacogniției** la elevi (Bradshaw, 1995; Chan, 1991; Smith, 1998 apud Westwood, P., 2004, p. 7; Gherguț, A., 2005). „Chiar dacă procesele cognitive se află în centrul proceselor de învățare școlară, școala nu abordează aceste probleme în mod sistematic și explicit” (Vianin, P., 2011, p. 31). Un aspect pe care școala românească tinde să-l scape din vedere este tocmai *fixarea unor obiective strategice, precum a-l învăța pe elev cum să învețe*.

De asemenea, studiile de specialitate (Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., Roffman Shevitz, B., 2006; Winebrenner, S, 2006), cât și experiența noastră didactică remarcă *existența unui grup particular de copii care par a fi elevi obișnuiți, dar nivelul mediu de performanță la care se află se datorează inteligenței lor, mascându-și dificultățile de învățare*. Această categorie de elevi este dificil de identificat.

Tocmai din acest motiv, unele dintre *intervențiile educaționale asupra dificultăților de învățare se desfășoară la nivelul întregii clase de elevi, pentru ca toți elevii să profite de beneficiile educaționale ale acestor programe.*

Aceasta este și rațiunea alegerii noastre a modului de implementare a programului educațional pe care îl propunem. În scopul asigurării cadrului pedagogic potrivit pentru dezvoltarea adecvată a competențelor intelectuale, sociale și emoționale tuturor elevilor este esențială cunoașterea caracteristicilor particulare a dificultăților de învățare cu care unii dintre elevi se pot confrunta și, mai ales, cum să ne adresăm potrivit nevoilor lor și care este rolul jucat de profesor și de către familii în viețile lor.

### ***1.3.1 Definirea și potențiale cauze ale dificultăților de învățare***

Kirk S. (apud. Gherguț A., 2005, p. 189) *definește dificultatea de învățare* ca fiind o întârziere sau o tulburare specifică a unuia sau mai multor procese implicate în percepție, limbaj, pronunție, citire, comportament, scris sau calcul numeric.

Specialiștii estimează că dificultățile de învățare se regăsesc în cadrul populației școlare într-un procent semnificativ reprezentând 3- 4,5% în spațiul european (Crescenzi, F. et all., 2011, p. 5) și 5% din populația americană (Smith, C. & Strick, L., 2011, p. 14). Unii specialiști consideră că *procentul din populația școlară afectată de acest tip de problemă este cu mult mai mare, mulți nefiind identificați, datorită manifestării subtile a dificultății sau datorită compensării acesteia prin multă muncă.* Elevii care prezintă aceste dificultăți înregistrează întârzieri cu mai mult de un an (dificultăți ușoare) sau cu mai mult de doi ani (dificultăți grave), în pofida faptului că au „potențialul intelectual necesar pentru achizițiile școlare proiectate în raport cu nivelul de dezvoltare biopsihic” (Gherguț, A., 2005, p. 189).

Specialiștii au abordat domeniul dificultăților de învățare din perspective diferite, în funcție de profesiile acestora, de paradigmele din care au analizat.

Există mai multe încercări de clasificare a perspectivelor din care domeniul a fost analizat. Ecaterina Vărăjmaș propune o sistematizare în care identifică cel puțin trei direcții de abordare:

1. Prima direcție are în vedere „recunoașterea dificultăților firești întâmpinate de copii în actul de predare-învățare caracteristic activității școlare” (Vărăjmaș, E., 2007, p. 10). Această direcție reprezintă identificarea categoriilor de

probleme la **unii** copii, fără preocupări de remediere, vina aparținând copiilor în cauză, fiind lenți, leneși, grei de cap, prin urmare sancționați.

2. A doua direcție evidențiază „recunoașterea unei noi categorii de probleme/ dizabilități, neîncadrată în cele cunoscute” (Vrăjmaș, E., 2007, p. 10). Sunt identificate **dizabilități/ deficiențe specifice** legate de procesul de învățare. Se semnalează necesitatea unui diagnostic potrivit și căutarea unor modalități de remediere a acestora.

3. Ultima perspectivă, cea curriculară, „constituie în fapt o reconstrucție a câmpului de concepte și practici (metode de intervenție) specific educației speciale” (Vrăjmaș, E., 2007, p. 11).

Această abordare este una **noncategorială**, democratică, fără preocupări spre etichetarea celor în cauză, lansându-se „ipoteza că orice individ poate întâmpina dificultăți de învățare la un moment dat, într-un domeniu sau altul al dezvoltării” (Vrăjmaș, E., 2007, p. 11). Accentul cade pe problema de rezolvat, deficiențele fiind moduri diferite de abordare a experienței de învățare, scopul activităților școlare fiind atingerea eficienței în învățare.

În literatura străină de specialitate, studii recente (Winebrenner, S., 2006; Cairo, M., 2008; Bigozzi, L, 2011; Crescenzi, F. et all., 2011) militează pentru o viziune **noncategorială** asupra dificultăților de învățare, insistându-se pe faptul că fiecare copil are propria traiectorie de dezvoltare cognitivă, mai mult sau mai puțin tipică.

***În perioada anilor 1930-1940***, specialiștii interesați de acest fenomen educațional au început să recunoască și să demonstreze că ***dificultățile de învățare pot fi cauzate de o serie de factori precum cei sociali, psihologici și educaționali***. De altfel, s-a dezvoltat o teorie a cauzelor multiple care sugera că *deși unii elevi pot fi în situație de risc datorită unor dificultăți de învățare, condițiile multiple sociale, psihologice, educaționale interacționează concomitent, agravând situația*.

Land și Letgers (2002), (apud. Vaughn, S., Bos, C.S., Schumm, J.S., 2007, p. 297) au creionat o listă a *factorilor familiari și școlari* care corelează cu realizarea școlară. Cei considerați ca aparținând *mediului familial* sunt: greutatea la naștere, consumul de substanțe nocive, nutriția, sărăcia, cititul poveștilor de către părinți copiilor mici, timpul petrecut în fața televizorului, disponibilitatea părinților, mobilitățile școlare între elevi, nivelul de implicare al părinților în educația copiilor. *Factorii școlari* care corelează cu realizarea școlară sunt, în acest studiu, rigoarea curriculum-ului, experiența pedagogică a profesorului, pregătirea, competența profesorului, efectivul clasei, instruirea asistată de tehnologie, siguranța în școală.



Ipotezele interpretative recente asupra etiologiei dificultăților de învățare atribuie o importanță majoră factorilor sociali, în sensul că *dificultățile de învățare se manifestă în cazul cerințelor școlare, astfel un anumit context (școala) devine important* (Cairo, M., 2008, p. 27).

Din acest motiv s-a lansat ipoteza conform căreia ***dificultățile de învățare se nasc prin interacțiunea dintre capacitatea individului și ceea ce școala pretinde***. Pe lângă factorii culturali, sociali și cei educativi, la fel de importanți sunt și cei fiziologici și cei neurologici.

Dorim să înscriem acest studiu în tendința actuală în domeniu, abordând dificultățile de învățare din perspectiva noncategorială. *Considerăm că toți oamenii au moduri, particularități, ritmuri și stiluri diferite de învățare, astfel oricine poate învăța. Considerăm că orice dificultate de învățare este o problemă în rezolvarea căreia toți actorii educaționali trebuie implicați.*

În literatura de specialitate întâlnim mai mulți termeni ce delimitează această arie de probleme: *dificultăți, dizabilități, tulburări, deficiențe, elevi cu cerințe speciale*. Inconsecvența terminologică ne-a determinat să alegem și să definim clar termenii pe care îi vom folosi în continuare.

Categoria cea mai largă ce delimitează problemele de învățare este cea de *cerințe educative speciale (CES)*. Această sintagmă „desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/ sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare - recuperare corespunzătoare” (Vrășmaș, E., Nicolae, S., Oprea, V, Vrășmaș, T., 2005, p. 16). În categoria copiilor cu cerințe educaționale speciale sunt incluși atât elevii supradotați, cei cu dizabilități, cât și o categorie largă de elevi care întâmpină dificultăți în activitățile școlare (forme și niveluri variate de insucces școlar) (Gherguț A., 2005, p. 18).

Cu o sferă mai restrânsă decât cea a termenului de CES, este cea de dificultăți de învățare, termen care include două categorii diferite: *dificultăți de învățare generale sau nonspecifice* și *dificultăți specifice de învățare* (SINPIA, 2007). Dificultățile specifice de învățare se regăsesc și sub denumirea de *dizabilități de învățare*, în spațiul literaturii americane de specialitate. În literatura europeană de specialitate, întâlnim termenii *dificultăți* sau *tulburări* specifice ale abilității școlare. La nivel internațional, diferența dintre *learning disabilities* și *learning difficulties* este încă insuficient clarificată. Unul dintre motive este și faptul că unele țări au adoptat poziții diferite, îmbrățișând paradigme diferite și oferind servicii de asistență diferite.

De exemplu, în Australia, specialiștii preferă și utilizează termenul *learning difficulties*, *dificultăți de învățare*, incluzând în această categorie un grup divers, care demonstrează un randament școlar scăzut datorită unei multitudini de motive (Graham, L., & Bailey, J., 2007, p. 386).

Preferința pentru folosirea acestui termen, în Australia este consemnată încă din 1976, când specialiștii și-au exprimat dubiile asupra existenței în sine a unei dizabilități de învățare ca fenomen cu cauze neurologice. În contextul australian nu este necesară etichetarea elevilor cu termenul *learning disabilities* pentru a beneficia de suport adițional.

În Statele Unite ale Americii, termenul *learning disabilities* a fost adoptat în 1960 pentru „a descrie elevii cu o inteligență cel puțin medie, care exprimă dificultăți serioase în achiziționarea competenței de alfabetizare și de numerație” (Westwood, P., 2008, p. 11). Dizabilitățile de învățare sunt definite în spațiul american ca fiind „un grup eterogen de tulburări cu presupuse origini neurologice care se manifestă diferit și în proporții variate de-a lungul vieții individului. (...) Indicatorii timpuri că un copil ar putea avea dizabilități de învățare includ întârzieri în dezvoltarea limbajului, coordonării motorii, percepției, raționamentului, interacțiunilor sociale, prerechizitelor necesare realizării școlare și în alte arii relevante pentru a atinge finalitățile educaționale” (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2006, p. 1, apud. Westwood, P., 2008, p. 11). Deși inițial conceptul se referea doar la dificultățile specifice de învățare, treptat a început să fie folosit pentru orice elev aflat în eșec școlar, întrucât cei din urmă nu beneficiau de ajutor suplimentar, nefiind incluși în categoria potrivită. Drept urmare, diferențele fundamentale dintre categoriile dificultăților generale și a celor specifice de învățare au devenit neclare.

În Marea Britanie se folosesc ambii termeni, cel de *dizabilități de învățare* se referă la persoanele cu probleme intelectuale sau handicap mintal. Termenul *dificultăți specifice de învățare* include dislexia, dispraxia, disgrafia, discalculia, deficitul de atenție, sindromul Asperger (The Open University, 2013). Aici specialiștii consideră că elevii cu *dificultăți specifice de învățare* „pot avea probleme cu memoria pe termen scurt, cu abilitățile organizaționale și cu coordonarea. Elevii cu dificultăți specifice de învățare acoperă toată sfera de întindere a abilității și severitatea deficienței variază mult” (Department for Education and Skills, 2003, p.1).

Specialiștii în domeniu caută încă o definiție a dificultăților de învățare, care să poată fi unanim acceptată. Principalul impediment invocat este complexitatea și eterogenitatea fenomenului, ceea ce face dificilă definirea prin gen

proxim și diferență specifică a acestuia. *Dicționarul de Pedagogie* delimitează domeniul de manifestare, astfel „[...] dificultățile de învățare se manifestă mai ales în domeniul randamentului.

Cel mai adesea sunt legate de insuccese repetate și au influențe nedorite în dezvoltarea personalității [...]” (Schaub, H., & Zenke, K. G., 2001, p. 73).

*Pornind de la aceste premise teoretice, în lucrarea de față vom considera dificultățile de învățare un concept care exprimă bariere ce pot apărea ca un moment al activității la orice copil/ elev în raport cu o anumită problemă, sarcină, activitate de învățare.*

Sunt încă multe aspecte de clarificat și de descoperit în ceea ce privește dificultățile de învățare. Suntem bucuroși să observăm interesul crescut al cercetătorilor din ultima perioadă asupra investigării acestei categorii și nu putem decât să sperăm într-o clarificare cât mai curând cu putință.

Însă la fel de importantă este căutarea unor abordări pedagogice care să împuternicească elevul cu instrumentele necesare în a-și depăși obstacolele în învățare, oricare ar fi natura acestora. Elevii cu dificultăți de învățare au adesea, indiferent de vârstă, performanțe școlare scăzute datorită nefolosirii sau utilizării slabe a strategiilor eficiente de învățare comparativ cu cei care reușesc să atingă performanțele cerute de instituțiile școlare (Swanson, 1999; Stone, & Conca, 1993; Reid, R., Lienemann, T. O., 2006). Considerăm că una dintre preocupările cadrelor didactice pentru a-i ajuta pe elevii în dificultate ar putea fi predarea unor strategii eficiente de autoreglare, care să permită elevilor utilizarea lor și pe viitor și în alte contexte de învățare.

### ***I.3.2 Clasificări și caracteristici ale elevilor cu dificultăți de învățare***

Conceptul de *dificultăți de învățare* acoperă o gamă largă de manifestări, fiind rezultatul unor combinații complexe de factori, procesul de identificare a cauzelor declanșatoare devenind unul dificil. „Chiar și în situațiile în care elevii prezintă anumite limitări cognitive sau probleme medicale ce le îngreunează învățarea, dificultățile pe care le întâmpină și cerințele educaționale consecutive acestora variază în funcție de atitudinile și așteptările celorlalți (în toate cazurile, sprijinul, cunoașterea și înțelegerea pe care elevii cu dificultăți de învățare le primesc atât acasă, cât și la școală joacă un rol însemnat în progresul lor educațional)” (Gherguț, A., 2006, p. 173).

Specialiștii din domeniu consideră că se *poate pune un diagnostic de tulburare specifică de învățare* în situația în care, în urma testării cu un test standardizat de citire, scriere și calcul matematic, nivelul uneia dintre aceste competențe sau mai multora este cu cel puțin două deviații standard sub medie sau dacă vârsta specifică nivelului de citire și/ sau scriere și/ sau calcul matematic este inferioară cu cel puțin doi ani în raport cu vârsta cronologică a subiectului, și/ sau vârstei mentale, măsurată cu teste psihometrice standardizate, în ciuda unei educații adecvate (Fletcher et al., 1994; Swaw et al., 1995; Shaywitz și Fletcher, 1996; Beitchman și Young, 1997; Riva, 1999; Stella, 1999; SINPIA, 2007; PDM, 2008).

### ***Caracteristici comune dificultăților de învățare***

Dificultățile de învățare primare și specifice au, în general, următoarele patru caracteristici:

- Discrepanța: diferența dintre capacitatea intelectuală (QI) și succesul școlastic efectiv (subrealizați);
- Neomogenitatea/ Eterogenitatea: profilul de competențe demonstrat de subiect are un aspect disomogen, având puncte forte și puncte slabe;
- Specificitatea: funcționarea cognitivă prezintă carențe în interiorul unei singure arii de dezvoltare (de exemplu, limbajul, atenția);
- Comorbiditatea: ne referim, prin acest termen, la prezența simultană a mai multor afecțiuni ale aceluiași subiect (de exemplu, dislexia, disortografia și disgrafia; dislexia și deficitul de atenție; dizabilitatea mentală și deficitul de atenție).

Exceptând cazurile grave, dificultatea de învățare tinde să se reducă cu timpul (cel puțin în aparență), dar lasă repercursiuni serioase fie în ceea ce privește capacitatea de a utiliza instrumente, care rămâne slab automatizată, fie în maturizarea globală a competențelor. Oboseala mare și frustrarea pe care o simt copiii ce prezintă aceste dificultăți, pot provoca tulburări de tip emoțional, afectiv și comportamental (Crescenzi, F. et al., 2011, p. 4), tind să se izoleze din punct de vedere social, suferind din cauza nivelului redus al respectului față de sine (Smith, C., & Strick, L., 2011, p. 19).

Consecințele conștientizării de către elev a dificultății care îl caracterizează (frustrare, furie, neputință) pot determina conflicte cu profesorii, părinții, colegii, cât și alte comportamente neadaptative. Și, ca o spirală a experiențelor nefericite, emoțiile negative sau conflictele extinse cu alte persoane pot interfera cu focalizarea atenției, cu rezolvarea de probleme, reactualizarea informațiilor și cu

alte procese cognitive necesare în învățare (Cullinan, D., 2007, p. 138). Astfel, efectele secundare asociate dificultății de învățare cauzează probleme mai evidente decât dificultatea în sine. Studiile au evidențiat că prezența unei dificultăți de învățare se asociază cu abandonul școlar, abuzul de substanțe nocive, infracțiuni și chiar sinucideri.

Există câteva caracteristici ale elevilor cu dificultăți de învățare care afectează direct nivelul de performanță pe care îl pot obține. Cele mai relevante sunt nivelul de dezvoltare al atenției, al memoriei, tipul de atribuire, neajutorarea învățată și setul de strategii adaptative folosite.

### **Atenția și implicațiile disfuncțiilor ei în procesul de învățare**

Atenția este considerată ca fiind „o formă superioară de activare psihologică, prin care se asigură desfășurarea optimă a proceselor cognitive și a oricărei activități destinate atingerii unui scop” (Gherguț, A., 2006, p. 99). Atenția este o condiție esențială pentru o învățare deplină. Dimensiunile atenției care fac ca aceasta să fie eficientă sunt volumul, concentrarea, mobilitatea, stabilitatea și distributivitatea. Se consideră că problemele de atenție ale unor copii rezultă dintr-un autocontrol slab, fapt ce îi împiedică să se concentreze asupra aspectelor relevante ale activităților din clasă. Angajarea în sarcină a elevului cu dificultăți de învățare este un aspect critic întrucât abilitatea de a persevera în sarcină este una slab dezvoltată. Sunt cercetări care demonstrează că elevii la care facem referire reușesc să se concentreze asupra sarcinii în proporție de 30 – 60% din timpul alocat (Bryan, & Wheeler, 1972; McKinnney, & Feagans, 1983 apud. Reid, R., & Lienemann, T. O., 2006, p. 7).

Capacitatea de concentrare a atenției este una dintre cele care ridică probleme în cadrul activităților de predare – învățare. Astfel elevii pot omite etape importante ale procesului, pot pierde șirul operațiilor, al activităților, fiind fie oboșiți de avalanșa de informații primite, fie fixați pe detalii mai puțin importante. Adesea sunt catalogați, în necunoștință de cauză, ca fiind „cu capul în nori” sau „distrăți”. Efectele directe ale acestei condiții sunt în planul reținerii și/ sau reamintirii informațiilor.

Abilitatea de a discrimina informațiile importante de cele care vin să completeze, de a diferenția între informațiile primite pe cele semnificative este influențată direct de selectivitatea atenției. Unii elevi depun un efort considerabil pentru a fi atenți, ceea ce determină apariția oboselii, după o perioadă mai scurtă de timp decât în mod obișnuit.

Nivelul la care funcționează atenția este în strânsă dependență cu nivelul motivațional. Atenția poate atinge un nivel satisfăcător în cazul sarcinilor pe care copilul le percepe ca fiind interesante. Cercetătorii nu au găsit o explicație clară acestui fenomen, dar se poate îmbunătăți nivelul de funcționare al atenției prin strategii instructionale potrivite.

Strategiile de captare a atenției stimulează o creștere a timpului în care elevul se angajează în rezolvarea sarcinii. Etapizarea sarcinii sau fragmentarea ei în secvențe scurte permite un grad mai mare de asimilare a informațiilor semnificative.

### **Memoria în procesul de învățare**

Memoria este „procesul de formare a legăturilor nervoase temporare la nivelul scoarței cerebrale și de fixare a informațiilor asimilate și prelucrate la nivel cognitiv” (Gherguț, A., 2006, p. 98). Abilitatea de a reactualiza informațiile este esențială în învățarea școlară. Există cercetări care susțin că insuficienta dezvoltare a abilității de a reactualiza informațiile se datorează și unor factori de natură didactică precum: ritmul de predare, prea rapid sau prea lent, lipsa de diversificare a utilizării metodelor de predare – învățare, tendința de a solicita în etapele de consolidare și evaluare doar nivele cognitive inferioare (de exemplu, reproducere, recunoaștere, identificare), valorificarea limitată a evaluării continue. Conținuturile memoriei procedurale sunt reprezentate de cunoștințele legate de regulile de acțiune, deprinderi motorii.

Adesea aspectele legate de dezvoltarea și utilizarea memoriei procedurale sunt ignorate în contextul învățământului românesc, insistându-se în schimb pe achiziția cunoștințelor declarative. Orientarea recentă spre dezvoltarea proceselor cognitive superioare a deschis o direcție de analiză a influenței strategiilor de învățare autoreglate asupra performanței. Conștientizându-se rolul subiectului în cunoaștere, cognitiști au adus în discuție rolul metacogniției în procesul de învățare. Sunt cercetători care susțin că originea dificultăților de învățare se află în deficiențe metacognitive.

O serie de cercetări au dovedit că problemele de memorie nu sunt legate de lipsa cunoștințelor, ci de imposibilitatea de a descoperi contextul în care pot fi folosite adecvat. Elevii întâmpină obstacole în a „repera elementele-cheie ale structurii unei probleme și să caute regularități, lucru care va facilita activitatea de structurare și abstractizare” (Sălăvăstru, D., 2004, p. 66). Pentru însușirea de către elevi a strategiilor metacognitive, profesorilor li se recomandă asigurarea unui feed

- back constant în activitățile didactice, sugerarea înregistrării activității într-un jurnal al învățării, modelarea comportamentelor potrivite (estimarea gradului de complexitate a sarcinii, stabilirea de obiective, alegerea strategiilor), îndrumarea spre formarea deprinderilor de autoevaluare, organizarea învățării (Negovan, V., 2001, p. 152).

### **Tipul de atribuire**

Prin termenul de atribuire înțelegem modalitatea în care elevul își explică și interpretează cauzele rezultatelor școlare. Din punctul de vedere al lui Heider (cf. Sălăvăstru, D., 2004, p. 76), oamenii sunt tentați să aleagă între două tipuri de atribuire a conduitelor și situațiilor:

- Atribuire interne, individul asumându-și responsabilitatea conduitelor și situațiilor;
- Atribuire externe, responsabilitatea fiind plasată factorilor de mediu.

De obicei, marea majoritate a oamenilor, pentru a-și proteja stima de sine, tind să-și asume succesul, făcând atribuire interne, iar eșecul să-l pună pe seama factorilor externi. Cercetătorii consideră că elevii cu dificultăți de învățare tind să-și asume eșecul, pentru că ei gândesc că, indiferent de nivelul strădaniei lor, rezultatul va fi același, nu vor reuși. Astfel, atribuie eșecul unor factori interni, necontrolabili, precum lipsa unor abilități sau gradul de complexitate al sarcinii de rezolvat, îndeplinit.

În ceea ce privește succesul, paternul acestora este să-l atribuie factorilor externi, necontrolabili (de exemplu, grad de dificultate redus al evaluării, norocul).

Aceste convingeri limitative (eșecul are loc din vina persoanei în cauză, iar succesul este extern individului) construiesc paternuri maladaptative, ce programează negativ nivelul de motivație și de performanță al elevului. Acestea determină atingerea unui nivel scăzut de eficiență de sine. Autoeficiența scăzută atrage după sine investirea unei cantități sub necesarul de efort și un nivel scăzut de perseverență.

### **Neajutorarea învățată**

Kavale și Forness (1996) au descoperit că o proporție de 70 % dintre elevii cu dificultăți de învățare pot manifesta caracteristicile neajutorării învățate, fiind o problemă comună (cf. Reid, R., & Lienemann, T. O., 2006, p. 9).

Este un fenomen negativ, cu influențe directe asupra motivației și a rezultatelor, fiind în strânsă legătură cu atribuirile nesănătoase. Neajutorarea învățată este o manifestare comportamentală generată în baza unor situații în care subiectul a trăit experiența eșecului în realizarea unei sarcini, transferând asupra unor situații noi reacția sa de evitare a căutării de soluții, chiar dacă are posibilitatea de a se ajuta pe sine pentru a ocoli circumstanțele neplăcute, dăunătoare sau considerate peste posibilitățile sale de a performa. Conceptul își are originea în experimentele lui Martin E. P. Seligman (2004).

Acest tip de comportament poate să apară și în cazul elevilor cu dificultăți de învățare fiind fie cauză a dificultăților, fie o consecință a lor. Adesea, când dificultățile de învățare nu au cauze ancorate în deficiențe de dezvoltare, neajutorarea învățată poate să se manifeste ca o scuză a unor performanțe slabe. În acest caz putem vorbi de o dificultate de învățare ușoară. Intervenția pedagogică se poate concentra pe dezvoltarea unor atribuiri pozitive, pe modificabilitatea multor aspecte emoționale și tipare de gândire considerate până atunci imuabile. Esența învățării autoreglate este reprezentată de conștientizarea persoanei că singurul capabil de a face o schimbare comportamentală este el însuși și că deține toate resursele energetice necesare pentru a reuși.

### **Setul de strategii adaptative folosite**

Setul de strategii adaptative folosite de elevii cu dificultăți în activitatea de învățare este unul sărăcăcios, experimentând provocări în următoarele arii:

- Evaluarea, coordonarea și monitorizarea activităților școlare care se desfășoară simultan sau într-o succesiune rapidă;
- Chiar dacă dețin strategii eficiente de lucru, le folosesc inefficient sau ezită în a le utiliza;
- Eșuează în angajarea autoreglată a activităților mentale (planificare, monitorizare, control, revizuire și reflecție);
- Conștientizează prea puțin importanța și necesitatea folosirii strategiilor pentru posibilele sarcini date (cf. Reid, R., & Lienemann, T. O., 2006, p. 9).

Spontaneitatea redusă în căutarea soluțiilor optime de îmbunătățire a competențelor privind activitatea de învățare, conștientizarea slabă a importanței acestora, a necesității lor sunt aspecte asupra cărora intervenția pedagogică se poate concentra pentru a instrumenta elevul în dificultate și pentru a crea premisele reușitei școlare.



Profesorii pot interveni asupra acestor aspecte, prin strategii de predare – învățare eficiente, diminuând astfel considerabil efectele negative ale dificultăților în câmpul școlar.

### ***Clasificări ale dificultăților de învățare***

Literatura de specialitate abundă de clasificări ale domeniului în cauză. Am ales să le prezentăm pe cele mai relevante și des folosite. În DSM IV sunt încadrate ca dificultăți de învățare specifice dislexia, discalculia, disgrafia și tulburări de învățare fără altă specificație, ultima categorie incluzând “probleme din toate cele trei domenii: lexic, calcul, grafie, chiar dacă rezultatele la testele măsurând fiecare aptitudine individuală nu este substanțial sub cel expectat, dată fiind etatea cronologică a persoanei, inteligența măsurată și educația corespunzătoare etății” (APA, 2003, p. 56)

În literatura de specialitate, dificultățile de învățare propriu-zise sunt clasificate în mai multe subcategorii după criterii precum: *gradul de cuprindere* (dificultăți generale și specifice), *domeniul social afectat* (academice, socioprofesionale), *natură* (discronologii, disimetrii cerebro-funcționale, disadaptative, carențe ale limbajului și comunicării, carențe în domeniul calculului aritmetic), *obiectivări* (verbale, nonverbale), *simț practic* (de dezvoltare, de acumulare, de utilizare, de combinare, de valorificare).

Alte criterii de delimitare utilizate frecvent sunt: *nivelul de procesare a informației* (de input/ perceptive, de integrare, de retenție, de output/ de expresie, de simț matematic, de expresie motrică), *după criteriul gravității* (ușoare, medii, grave), *în funcție de cauza generatoare* (dificultăți generate de tulburări instrumentale sau funcționale, generate de diverse deficiențe, dificultăți electivă cu caracter global sau parțial, dificultăți de tip școlar), *după modul de afectare a procesului de învățare* (pasagere, nespecifice, specifice) (Gherguț, A., 2005, p. 191-192).

Teoria experienței de învățare mediată a lui Feuerstein (1991) reprezintă un punct de plecare considerabil în încercarea de a **identifica acele cauze care generează dificultăți** de învățare. În concepția lui Feuerstein (apud. Gherguț, A., 2005, p. 157-158), acești factori pot fi clasificați astfel:

1. Factori declanșatori distali:
  - De origine endogenă: afecțiuni organice (la nivelul sistemului nervos central și al analizatorilor auditiv și vizual) sau tulburări de origine genetică;
  - De origine emoțională;

- De origine exogenă: nivel socioeconomic scăzut, familii sărace, epidemii etc.;

2. Factori declanșatori proximali:

- Lipsa experiențelor potrivite de învățare, care limitează posibilitățile elevului în a-și forma un set de strategii eficiente de învățare în scopul integrării școlare și sociale;

- Repercusiunile situației financiare precare ale familiei asupra nivelului stimulării necesare copilului aflat în situația de a învăța să învețe și de a acumula noi competențe.

Gherguț, A. (2005, p. 189) consideră că „originea dificultăților de învățare propriu – zise este plasată în:

- Disfuncții ușoare la nivel perceptiv și psihomotor;
- Tulburări ale schemei corporale și lateralității;
- Orientarea spațio – temporală deficitară;
- Deficitele de atenție și motivație;
- Întârzierea în dezvoltarea limbajului (recepție, înțelegere, pronunție);
- Lentoarea proceselor intelectuale (valoarea coeficientului de inteligență cuprinsă în intervalul 75 - 90).”

În **clasificarea dificultăților** de învățare, literatura de specialitate face distincție clară între **dificultățile ușoare și cele specifice**. Clasificarea utilizată în această lucrare diferențiază următoarele categorii de dificultăți de învățare:

**A.** Dificultățile de învățare care pot apărea ca un moment al activității la orice copil/ elev în raport cu o anumită problemă, sarcină, activitate.

**B.** Dificultăți de învățare care exprimă o neconcordanță între potențialul biopsihic al copilului, la nivelul colegilor de vârstă și rezultatele școlare insuficiente datorate îndeosebi mediului familial și social needucogen, carențelor în comunicare și în educația timpurie, neluării în considerare a particularităților individuale în învățare; de regulă aceste dificultăți sunt persistente în timp și conduc uneori la insucces școlar și chiar la abandon.

**C.** Dificultățile de învățare specifice acelor copii /adulti încadrați prin legislația internațională (UNO Convention on the Rights of Persons with Disabilities) și națională în categoria acelor „persoane care au deficiențe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficiențe care, în interacțiune cu diverse bariere, pot îngreuna participarea deplină și efectivă a persoanelor în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți”.

Nevoile de sprijin ale elevilor din această categorie solicită nu numai intervenții specifice la nivelul procesului de învățământ (inclusiv în aria strategiilor de învățare autoreglată), ci și activități terapeutice și compensatorii specifice.

### ***1.3.3 Dificultăți de învățare ușoare, pasagere***

Dificultățile de învățare ușoare, pasagere se găsesc și sub denumirea de dificultăți de învățare induse sau pseudodificultăți. Atragem atenția asupra faptului că, nerecunoscute la timp, fără intervenție educațională, pot duce la insucces școlar. *Dificultățile de învățare ușoare* sunt împărțite în *intrinseci*, și anume: acțional – procedurale (receptare pasivă, lipsa tehnicilor de învățare), organizaționale (neeșalonarea învățării, interferențe în învățare, autoevaluare subiectivă), atitudinale (dezinteres, negativism), valorificate (lacune în învățarea anterioară), ocazionale (incidente, indispoziții, boli) și *extrinseci* (calitatea precară a instruirii, suprasolicitare școlară, inexistența unui regim echilibrat de viață intelectuală, nivel cultural și material scăzut în familie, lipsa de cooperare a familiei cu școala) (Gherguț, A., 2005, p. 191).

Conform lui Westwood (2004), cauzele posibile ale acestora sunt: tehnici neadecvate de predare, curriculum nepotrivit, mediul școlar, dezavantajele socio-economice, relații defectuoase profesor-elev, absenteismul, probleme de sănătate, învățarea într-o limbă străină, lipsa de încredere în propriile forțe, probleme emoționale și de comportament, inteligență sub medie, depreciere senzorială, dificultăți de procesare a informației. Autorul semnalează că sunt puține acele dificultăți datorate unor slăbiciuni ale educabilului, majoritatea datorându-se factorilor de mediu, incluzând aici atât curriculumul, cât și metodele de predare (Westwood, P., 2004, p. 55). În cazul în care dificultățile sunt intrinseci, factorii de mediu amintiți acționează ca și catalizatori, transformând o situație dificilă într-una dezastruoasă.

### ***1.3.4 Dificultățile specifice de învățare***

Consiliul Național Mixt pentru Dizabilități de Învățare din America definea, în 1997, dizabilitățile de învățare (dificultăți specifice de învățare în spațiul european actual, n.a.) ca fiind un termen general care se referă la un grup eterogen de tulburări manifestate prin dificultăți semnificative în achiziționarea și

folosirea ascultării, vorbirii, citirii, scrisului, raționamentului logic și abilităților matematice.

Aceste tulburări se datorează factorilor intrinseci individuali, se presupune că s-ar datora unor disfuncții ale sistemului nervos central și se pot menține toată viața.

Probleme în comportamentele autoreglatorii, în percepțiile și interacțiunile sociale pot exista împreună cu dizabilitățile de învățare, dar nu constituie în sine o dizabilitate de învățare.

Deși o dificultate specifică de învățare poate apărea concomitent cu alte dizabilități (de exemplu, retardul mintal sau tulburări emoționale) sau cu influențe extrinseci (precum diferențele culturale sau instruirea precară), nu reprezintă un rezultat al acestor condiții sau influențe (Reid, R., Lienemann, T. O., 2006, p. 3). Aceste categorii de dizabilități nu sunt reciproc exclusive, persoana în cauză putând avea dificultăți în una sau mai multe din aceste arii.

*Există însă și perspective de cercetare în literatura de specialitate (Shaywitz et al., 1992; Swanson, 2000; Moats, 2002) care au demonstrat că între subrealizați și elevii cu dificultăți specifice de învățare nu există diferențe semnificative, mai degrabă s-au găsit mai multe similitudini decât diferențe între aceste grupuri de elevi. Astfel, atât în trecut cât și astăzi, există cercetători care susțin că “un tip separat de probleme de învățare, separat calitativ și etiologic de subrealizarea generală, nu există” (Westwood, P., 2004, p.80).*

Susan Winebrenner (2006, p. 22) se declară în favoarea perspectivei oferite de utilizarea termenilor de „diferențe de învățare” și „dificultăți de învățare”, argumentând că utilizarea termenului de „dizabilități de învățare” are conotații negative pentru multe persoane, mai ales pentru cei etichetați astfel.

Autoarea oferă o tipologie a dificultăților de învățare întâlnite în mediul școlar, numite încă dizabilități, utilă profesorului care predă la clasă. Intenția cadrului didactic este de a diferenția sarcinile de învățare, întrucât responsabilitatea acestuia nu este aceea de a diagnostica problema de învățare a elevului, ci de a răspunde cât mai potrivit cerințelor diferite de învățare.

După Winebrenner, S. (2006, p. 22 - 23), întâlnim în școală următoarele tipuri de dizabilități:

- Dizabilități perceptiv vizuale - referitoare la procesarea și integrarea imaginilor;
- Dizabilități perceptiv auditive - referitoare la distingerea diferențelor subtile între sunete;

- Dizabilități în învățarea limbajului – probleme de transpunere a gândurilor în cuvinte sau de înțelegere a limbajului celorlalți;
- Dizabilități perceptiv motorii - probleme de coordonare motrică, dezorientare în spațiu;
- Hiperactivitatea – experimentarea dificultății de autocontrol muscular sau motor;
- Impulsivitatea – dificultăți de autocontrol și focalizare pe sarcină;
- Distractibilitatea – dificultăți de diferențiere a stimulilor importanți de cei fără importanță;
- Dizabilități în abstracție – dificultăți de transfer a informațiilor concrete către aplicații abstracte;
- Dizabilități în consecvență – dificultăți de reactualizare a înlănțuirii consecutive sau de a folosi conceptele în afara lanțului causal;
- Dizabilități legate de memorie – probleme în ceea ce privește memoria de scurtă și de lungă durată, dificultăți de reactualizare a informațiilor învățate.

#### ***1.3.4.1. Dificultățile legate de percepția vizuală***

În această categorie nu sunt incluse persoanele care își pot corecta vederea cu ajutorul ochelarilor sau a lentilelor de contact. Unele dintre persoanele care prezintă astfel de dificultăți au probleme de vedere, altele au probleme în a înțelege ceea ce văd, în procesarea imaginilor vizuale. Din această cauză întâmpină dificultăți în înțelegerea, interpretarea, organizarea, memorarea informațiilor nonverbale. Este dificil de diagnosticat înainte de intrarea în școală. Acești copii depun eforturi mari să învețe literele și numerele, apărând frecvent omisiuni, inversiuni, fiind adesea acuzați de neglijență.

Principalele probleme care apar în urma acestei dificultăți sunt: neînțelegerea aspectelor legate de spațiu; probleme în ceea ce privește timpul; legate de planificare și organizare; de determinarea ideii de bază; probleme legate de percepția socială. Conceptele de formă, mărime, viteză, distanță sunt reale provocări pentru acești copii, determinând greutăți în interpretarea hărților, graficelor și diagramelor.

Această dificultate poate determina situații nefericite la fiecare disciplină școlară. De asemenea, procesarea incorectă a informațiilor legate de spațiu, viteză și distanță îi izolează de ceilalți în jocurile de echipă.

Cei care nu estimează corect timpul sunt mai mereu în întârziere în ceea ce privește temele sau anumite proiecte, fiind adesea categorizați ca fiind nepăsători, nemotivați. Aceste probleme sunt asociate cu cele de planificare și organizare a activității, vizibile când se încearcă rezolvarea unor sarcini cu un grad de dificultate mai mare, neputând să creeze un algoritm de împărțire a sarcinii în etape intermediare.

Copiii care manifestă probleme de determinare a ideii de bază, au deficiențe vizual – gestaltice. Fiindu-le greu să vadă imaginea de ansamblu, se concentrează pe detalii, nediferențind ideile principale de cele secundare. Problemele legate de percepția socială sunt adesea în registrul informațiilor nonverbale, sunt săraci în ceea ce privește expresivitatea limbajului nonverbal cât și în decodificarea acestuia. În depășirea acestor dificultăți se recomandă atât folosirea altor căi senzoriale pentru preluarea informațiilor cât și acordarea unui timp suplimentar pentru învățare. Cercetări recente arată că folosirea calculatorului în recuperare se bucură de un mare succes.

“De obicei, elevii cu dizabilități legate de percepția vizuală au nevoie de ajutor mai ales pe parcursul claselor gimnaziale, când cerințe de a stăpâni sisteme alcătuite din simboluri vizuale sunt mai mari. Se întâmplă frecvent să aibă nevoie de mai puțin ajutor pe măsură ce cresc și încep să se folosească de diferite abilități pentru a compensa deficiențele legate de procesarea vizuală. Se întâmplă frecvent să aibă rezultate foarte bune în timpul liceului, unde performanțele lor sunt uneori spectaculoase” (Smith, C. & Strick, L., 2011, p. 80).

#### ***1.3.4.2. Dificultăți în sfera limbajului oral***

Deși un diagnostic nu poate fi formulat înainte de sfârșitul clasei a doua primară, totuși, din prima clasă elementară, pot fi relevante, ca indicatori de risc, semnele de discrepanță între capacitatea cognitivă generală și înțelegerea scrisului și cititului (Stela, 1999). De fapt, unii dintre specialiști vorbesc despre existența unui continuum în cadrul acestei dificultăți. Comportamentele specifice se manifestă de la nivelul unei lecturii ezitante, lente, cu blocaje, la omisiuni, substituirii de cuvinte, până la nivelul în care persoana citește la un nivel satisfăcător, dar nu înțelege cele citite.

Parametri de evaluare a dificultăților din această sferă sunt rapiditatea măsurată ca timp de lecturare a frazelor, cuvintelor, silabelor și corectitudinea măsurată prin numărul de erori în scris-citit, care trebuie să reprezinte un rezultat

cu măcar două deviații standard mai mic decât rezultatele covârșnicilor sau reprezintă o rămânere în urmă cu minim doi ani față de vârsta cronologică (SINPIA, 2007, p. 92, Benso, E., 2011, p. 11).

Persoanele afectate de această dificultate pot de asemenea confunda pozițiile spațiale - dreapta cu stânga, sus cu jos, în față cu în spate - datorită unei carențe de integrare vizual perceptuală.

*Recent, sfera de întindere a acestei dificultăți a fost lărgită pentru a cuprinde orice problemă semnificativă în învățarea citirii, incluzând recunoașterea cuvintelor, decodarea, silabisirea și alte probleme fonologice, precum comprehensiunea cuvintelor (Winebrenner, S., 2006, p. 22).*

Forma cea mai avansată a acestei dificultăți este dislexia. Conform Dicționarului explicativ de logopedie (Burlea, G., 2011, p. 132 - 133), etiologia dislexiei cuprinde factori neuropsihici (funcționarea carențată a sistemului nervos central); factori psihomotori (motricitatea fină a globilor oculari și a aparatului verbo-motor, lateralitatea cerebrală, orientarea stânga - dreapta, schema corporală, simțul temporo - ritmic); factori senzoriali (deficite ușoare și bine ascunse în sfera senzorialității precum dificultăți în orientarea spațială și temporală, în organizarea perceptivă, neconcordanță între analizatorii auditivi și vizuali); factorii cognitivi (gradul de organizare și complexitatea experienței cognitive a persoanei, gradul de conștientizare a materialului citit); factori comportamentali (însușire necorespunzătoare a conduitei verbale); factori ce se includ în caracteristicile limbajul oral al persoanei în cauză (vocabular sărac, vorbire eliptică, simț sintactic precar); factori neprecizați („încrucișare intermodală” ce constă în alterarea conexiunilor între diferite simțuri, în special văz - auz).

#### ***1.3.4.3. Dificultăți de învățare a limbajului scris***

Activitatea de scriere presupune activarea unor procese complexe, implicând mai multe abilități specifice. Astfel, pentru a scrie, orice persoană trebuie să-și formuleze ideile, să le organizeze și să le înlănțuie logic, să selecteze vocabularul adecvat, să verifice corectitudinea gramaticală, de punctuație a cuvintelor și să transpună gândurile într-o formă lizibilă. *Procesul de scriere implică folosirea eficientă a metacogniției sub forma automonitorizării și autoreglării.*

Graham și Harris (2000) consideră că multe dificultăți de învățare din sfera limbajului scris sunt datorate *însușirii deficitare și utilizării insuficiente a*

*strategiilor autoreglatorii* care însoțesc abilitățile de transcriere. Alți factori determinanți ai acestei dificultăți sunt capacitatea limitată a memoriei de lucru (Swanson & Siegel, 2001), capacitatea limitată de focalizare a atenției, dificultăți în controlul musculaturii fine, coordonarea dificilă ochii - mână.

Părerile specialiștilor sunt împărțite în ceea ce privește acest tip de dificultate. Unii delimitează aria de cuprindere a dificultății de tabloul comportamental tipic al dizabilității denumită disgrafie. Alții consideră că, deși mult timp conceptul de „disgrafie” s-a folosit pentru a descrie scrisul ilizibil, mai nou termenul descrie *toate* aspectele limbajului scris slab dezvoltat, incluzând expresivitatea, claritatea, acuratețea și ortografia acestuia (Westwood, P., 2004, p. 106).

Există mai multe încercări de identificare a subtipurilor disgrafiei, fiecare rezultând din criterii de analiză diferite. În funcție de *aria afectată*, se disting următoarele tipuri: *disgrafie specifică sau propriu-zisă* (întâlnită în cazul în care persoana nu se poate exprima în scris, când nu reușește să stabilească legătura dintre sistemul de simboluri și grafemele ce reprezintă sunetele, elevul eșuând în scrierea după dictare a literelor pe care le poate reproduce și citi, scriind litere fără legătură cu sunetele auzite); *motrică* (tulburare localizată la nivelul motricității, fără ca sistemul simbolic să fie afectat, scris greu de descifrat sau ilizibil datorită neîndemânării la scris a cuvintelor reprezentate corect).

După criteriul *predominanței structurilor deficiente* (Burlea, G.et all., 2011, p. 129), întâlnim disgrafie: *auditivă* (datorată afecțiunii auzului fonematic, manifestându-se prin dificultăți ale analizei și sintezei fonematice, în corelarea sunetului cu litera corespunzătoare); *optică* (adesea independentă de deficitul de limbaj, fiind determinată de leziuni la nivelul centrilor memoriei imaginilor din lobul occipital și la nivelul ariei prerolandice, unde se găsesc centrii scrisului și o dezvoltare necorespunzătoare a sistemelor optico-verbale, determinând afectarea scrierii); *verbală* (consecutivă dificultăților de pronunție, precum dislalia, alalia, dizartria, tahlalia); *motorie* (datorată integrării deficitare a stereotipurilor motorii necesare în activitatea de scriere).

Cavey (apud. Westwood, P., 2004, p. 106) distinge trei tipuri de disgrafie, în funcție de *cauzele problemei*: primul se datorează dificultăților de codare fonologice consecutive dislexiei, al doilea tip pare a rezulta dintr-un deficit al coordonării motorii fine, al treilea tip, numit și „disgrafie spațială”, se întâlnește la elevii care nu reușesc să scrie pe pagină într-o manieră organizată.



*Disortografia* reprezintă capacitatea limitată sau incapacitatea de a scrie corect din punct de vedere gramatical. Persoanele cu această dificultate au probleme de reprezentare și orientare spațio-temporală, prezintă o “lipsă de engrame vizuale exacte, vocabular sărac și fixare greoaie a cuvintelor noi, tulburări de percepție a duratei (a unităților de timp) și a ritmului, dificultăți în analiza - sinteza formei și a relațiilor spațiale, capacitate slabă de discriminare auditivă, subdezvoltare a limbajului oral (articulație, ritm, etc.), ambidextrie sau contrariere a dominanței laterale a mâinii stângi” (Burlea, G., et al., 2011, p. 134).

#### ***1.3.4.4. Dificultăți în achiziționarea abilităților matematice***

Subrealizarea sau/ și rezultate slabe la matematică nu sunt sinonime cu discalculia. Însă, în zilele noastre se observă cum acest termen este tot mai des și eronat folosit atât de profesori, părinți cât și de opinia publică. Cel mai adesea, dificultățile în achiziționarea abilităților matematice au ca origine sfera educațională, accentuându-se, în literatura de specialitate, importanța însușirii corecte a acestora în primii ani de școală.

Lipsa sau insuficienta educare a abilităților matematice în timpul ciclului preșcolar și primar, nefrecventarea grădiniței, neînsușirea corectă a conceptului de număr, tehnici de predare deficitare sau neutilizarea unor metode pedagogice adecvate, insuficienta exersare a acestor abilități, lipsa de preocupare din partea familiei, neasigurarea suportului material și emoțional necesar pot determina situații nefericite în dobândirea competențelor matematice.

Cercetările științifice contemporane (Kilpatrick et al., 2001, apud. Westwood, 2004, p. 123) insistă pe necesitatea dezvoltării a cinci competențe importante mai ales pentru cei care exprimă dificultăți în achiziționarea matematicii.

Competențele cheie necesare sunt:

- Înțelegerea conceptuală – abilitatea de a înțelege relații, operații și concepte;
- Fluența procedurală – abilități, viteză și acuratețe în aplicarea procedurilor;
- Competențe strategice – abilitatea de a dezvolta planuri adecvate rezolvării de probleme sau înregistrării experiențelor;

- Argumentarea adaptativă – flexibilitate în gândire, capacitatea a privi din puncte de vedere diferite;
- Dispoziție productivă – predispoziție pentru jocul matematic, aprecierea relevanței acestuia, însoțită de dorința de a reuși în aceste sarcini.

Forma severă a acestei dificultăți școlare poartă denumirea de discalculie. Specialiștii (SINPIA, 2007, p. 96) consideră că diagnosticul de discalculie nu se poate da înainte de clasa a treia elementară, chiar dacă încă din prima clasă pot apărea discrepanțe relevante între capacitatea cognitivă globală și înțelegerea calculului numeric (numerația bidirecțională, transcodificarea, calculul mintal, imaginarea faptelor aritmetice, calculul scris). Evaluarea acestei abilități privește corectitudinea și mai ales la rapiditatea realizării calculului numeric.

Eficiența rezolvării problemelor matematice nu contribuie la diagnosticarea discalculiei evolutive, dar apare corelată la nivel de competență cognitivă (Zardini, Sarti și Arcolini, 1999) sau la nivel de competență lingvistică. Discalculia cuprinde diverse tipuri de dificultăți ce privesc: procesarea numerelor; recunoașterea simbolurilor numerice, capacitatea de reproducere grafică a acestora și de organizare în spațiu; sistemul de calcul cu utilizarea procedurilor pentru realizarea operațiilor matematice; rezolvarea problemelor aritmetice ce presupun analiza datelor și organizarea planului de lucru.

#### ***1.3.4.5. Deficitul de atenție***

Această categorie de dificultate de învățare cauzează probleme majore în spațiul școlar, poate și datorită consecințelor în plan social. Este una dintre cele mai des întâlnite dificultăți. Adesea copiii cu astfel de dificultăți sunt etichetați greșit ca având ADHD. Caracteristicile epocii contemporane (hrană puternic procesată, tehnologizare intensă, mijloace de comunicare precum: telefon, televizor, internet, accesibile și des utilizate de majoritatea oamenilor) și-au pus amprenta asupra tinerelor generații, generând un nivel mult mai ridicat de activism și dinamism, comparativ cu generațiile anterioare. Nivelul scăzut de concentrare a atenției, lipsa atenției în activitățile de învățare se datorează în egală măsură factorilor externi, din mediul școlar și celor interni, individuali.

*Factorii din mediul școlar* deseori puși în discuție sunt:

- cei aparținând conduitei cadrului didactic în activitatea de predare – învățare (ritmul de predare al profesorului prea lent sau prea rapid pentru posibilitățile elevilor, lipsa tactului pedagogic, insuficiente pauze în predare pentru a permite integrarea succesivă a noilor informații, transmiterea prea multor informații într-un timp prea scurt, supraaglomerarea, comportamentul verbal și nonverbal monoton al profesorului în actul predării, întăriri insuficiente ale comportamentului adecvat în clasă);
- situația de învățare (sarcini de învățare neatractive, nivel ridicat de complexitate, mult peste posibilitățile elevilor);
- variabilele ce aparțin *nevoii de alții* (nevoia de apartenență, presiunea grupului, izolare socială);
- condițiile din sala de clasă (zgomot, iluminare slabă, temperatura din clasă, etc.);

*Factorii individuali* care au fost identificați ca influențând nivelul de concentrare și menținere a atenției în sarcinile de învățare sunt: nivelul ridicat de impulsivitate, de agresivitate, incapacitatea de a-și controla și regla emoțiile, timiditatea, lipsa de încredere în propria persoană, nivel crescut de anxietate, agitație, interes scăzut pentru disciplina școlară, imposibilitatea planificării și organizării propriei activități, nivel scăzut de autoreglare a comportamentului.

O reală provocare este delimitarea acestei dificultăți de sindromul deficitului de atenție cu hiperactivitate (ADHD), motiv pentru care există și atât de multe etichetări eronate. De altfel, identificarea ADHD este un proces complicat, întrucât “nu există nici un test obiectiv care să identifice biologic – prin tomografie, imagini cerebrale sau alte tipuri de teste medicale obiective – prezența acestui sindrom” (Popenici, S., Fartușnic, C., Târnoveanu, N., 2008, p. 29). Criteriile de diferențiere a tulburării ADHD de dificultățile de concentrare și de menținere a atenției sunt: prezența timpurie (manifestarea a cel puțin unui simptom înainte de vârsta de 7 ani), gravitatea (frecvența comportamentului reclamat), durata, contextul de manifestare, impactul specific (impact negativ asupra vieții sociale și a performanțelor școlare).

Au fost identificate trei tipuri de ADHD, acestea fiind: tipul în care predomină lipsa de atenție, hiperactivitatea fiind prezentă într-o proporție foarte mică sau total lipsă; cel cu dominanță hiperactivă/ impulsivă în care există dificultăți de atenție și tipul combinat (Smith, C. & Strick, L., 2011, p. 64).

Hiperactivii sunt mai ușor de identificat în școală față de cei cu deficit de atenție, care atrag mult mai puțin atenția, trecând deseori în ochii celorlalți ca dezordonat, distrat, dezorganizat.

Cu excepția cazurilor grave, majoritatea elevilor cu ADHD nu necesită servicii speciale în plan educațional. Aproape o treime din copiii diagnosticați cu ADHD prezintă și alte dificultăți de învățare (Re, A. M., Cornoli, C., 2010).

Dificultățile pe care le întâmpină copiii cu ADHD *în planificarea și monitorizarea activității*, în achiziționarea capacităților fonologice și ortografice, cât și în achiziționarea cunoștințelor declarative (Miranda et al., 2007; Re et al., 2007) sunt bine documentate în literatura de specialitate. Cercetările din domeniu (Re, A. M., Cornoli, C., 2010) evidențiază că textele copiilor cu ADHD sunt scurte și sărace ca structură, vocabular, structură gramaticală, deși pot dezvolta tot la fel de multe idei ca un copil tipic pentru vârsta în cauză.

În cazul unui concurs de dificultăți se recomandă intervenția specializată. Intervenția în cazul celor cu ADHD vizează mai ales *învățarea unor strategii de monitorizare a atenției, de concentrare asupra sarcinilor școlare, de autoreglare a comportamentului*. Există și tratament medicamentos, care ajută, dar nu se recomandă în toate cazurile. La fel ca și în celelalte dificultăți, depistarea și intervenția timpurie cântăresc greu în evoluția ulterioară.

### ***Reflecții personale privind dificultățile de învățare***

Gradul de cuprindere a domeniului dificultăților de învățare precum și definirea acestora reprezintă încă o problemă controversată. Specialiștii consideră că această situație se datorează în parte naturii eterogene a acestor dificultăți cât și tabloului comportamental unic pe care îl manifestă fiecare elev care întâmpină astfel de probleme.

În pofida faptului că majoritatea definițiilor dificultăților de învățare fac referire la cauzele fenomenului (cauze neurologice, disfuncții cerebrale, etc.) și în ciuda faptului că majoritatea descrierilor dificultăților de învățare folosesc un limbaj medical (ex. dislexie, disgrafie, discalculie, etc.), acești factori rar joacă un rol în intervenția educațională de la clasă, în activitatea de predare – învățare.

Mai mult, în practică educațională, nu-și mai găsește justificarea uzul acestor etichete, precum și căutarea unor cauze ipotetice ce nu pot fi probate în câmpul educațional. În condițiile în care astăzi o clasă de elevi nu se mai formează nici după principiul nivelului de performanță, nici după alte criterii care să asigure o relativă omogenitate, ci reprezintă un mediu eterogen, putem afirma că elevii cu

dificultăți de învățare sunt o categorie de subrealizați școlar. În câmpul școlar, pentru asigurarea unor condiții de reușită tuturor elevilor, în afara modalităților didactice de diferențiere a sarcinilor de învățare, recomandăm căutarea unor soluții de depășire a dificultăților de învățare prin împuternicirea elevului și implicarea acestuia în rezolvare. O soluție poate fi dezvoltarea competenței de învățare autoreglată.

#### ***1.4 Teorii ale învățării relevante în abordarea dificultăților de învățare***

Încercările psihologilor de a oferi explicații pertinente în ceea ce privește producerea învățării sunt numeroase. Astfel, nu a fost dezvoltată încă o teorie integratoare, care să acopere toate tipurile de învățare. Conform lui Mara, D. (2009, p. 33) „teoriile învățării au o valoare explicativ-informativă, definind și explicând ce este învățarea, care sunt mecanismele instrumental - operatorii și procesele dinamico-energetice implicate prin declanșarea și susținerea actului învățării”.

Multitudinea de teorii ale învățării a creat nevoia de sistematizare a acestora. A. de Peretti (1991), într-o încercare de clasificarea a lor, consideră că se pot ordona de la teoriile condiționării la învățarea prin inițiativă proprie. Cele mai multe sinteze ale acestor teorii prezintă comparativ behaviorismul, cognitivismul și constructivismul.

Aceste perspective asupra învățării nu se exclud reciproc, ci, mai degrabă, se focalizează asupra unor tipuri specifice de învățare. Privind dintr-o perspectivă istorică, domeniul de studiu al dificultăților de învățare a cunoscut o rafinare treptată. Încercări de sistematizare a istoriei domeniului dizabilităților de învățare au existat încă din 1970. Câteva exemple de modele de periodicizare sunt oferite de autori precum Wiederholt, J.L. (1974), Poplin, M.S. (1985), Lerner, J.(1989), Hallahan (2002).

Ca faze comune identificate sunt cea a fundamentării (1800-1930), etichetată ca orientare medicală, perioada de tranziție (1930-1960), faza integrării (1961-1980) și cea contemporană (după 1989), ultimele trei faze conținând modele psihologice, încadrate în cele trei mari curente behaviorism, cognitivism, constructivism.

Ultima versiune de periodicizare împarte istoria preocupărilor în domeniu în două mari modele și anume: modelul medical, în care dizabilitatea este văzută ca o problemă individuală și cel social (contemporan), în care dificultatea este

percepută ca un fapt social cauzat de politică, practică, atitudini sau/ și mediul înconjurător, modelul centrându-se pe ridicarea barierelor sociale.

Apariția preocupărilor pentru acest domeniu (1800 - 1930) s-a datorat investigațiilor științifice asupra funcționării creierului, urmată fiind de perioada de tranziție (1930 - 1960), în care specialiștii au căutat să dezvolte metode de evaluare și de intervenție asupra copiilor cu disfuncții cerebrale. Anii 1940 - 1950 au fost dominați de modelul medical, în care s-a pus accent pe testarea și tratarea simptomelor neurologice.

M.S. Poplin (1988, p. 391) construiește o sinteză a modelelor apărute de-a lungul istoriei, obținând o imagine de ansamblu detaliată, a cărei claritate ne-a determinat să o reproducem în pagina următoare [Tabelul nr. I. 1. Prezentare generală a modelelor teoretice până în anii 1980 (după Poplin, 1988), p. 50].

Începând cu anii 1960, s-au extins programele de recuperare a copiilor cu dizabilități de învățare în spațiul școlar, căutându-se soluții cât mai adecvate specificului problemei. În cercetările științifice ale vremii s-a pus accent pe capacitățile esențiale/ prerechizite pentru a atinge succesul școlar. Tot în perioada anilor 1960 nu se mai vorbește de “deficiențe cerebrale”, ci de “disfuncție cerebrală minimală”, “handicapare perceptuală”, “handicap psiholingvistic”, astfel începând mișcarea dinspre medicină către psihologie și educație. Prerechizitele în discuție includeau percepțiile auditive, vizuale, antrenamente inter și intra - senzoriale, folosirea în instruire a modelului. Puncte tari și puncte slabe. Modelul proceselor psihologice a eșuat, neputând fi generalizate rezultatele obținute (Poplin, 1988, p. 392).

În anii 1970 s-a impus modelul comportamentalist. Reprezentanții acestui curent sugerau că profesorii, decât să se ocupe de aceste ipotetice prerechizite, ar trebui să formeze direct comportamentele sociale și școlare necesare pentru a reuși în mediul școlar. Marele succes al perspectivei din această perioadă, în Statele Unite ale Americii, a fost integrarea cu succes a elevilor cu dizabilități de învățare în învățământul de masă.

După 1980, domeniul cunoaște o redimensionare cu un aparat conceptual mult lărgit. Cercetătorii specialiști în psihologia cognitivă, cu preocupări pentru metacogniție și strategii de învățare au studiat dizabilitățile de învățare prin lentilele acestor poziții teoretice. Se studiază mai ales strategiile comportamentale necesare obținerii performanței în sarcini școlare diverse, corelate cu stilul de învățare, modificări cognitiv comportamentale, memoria, competențe cognitive, motivația prin prisma teoriei atribuirii.

**Tabelul nr. I. 1. Prezentare generală a modelelor teoretice până în anii 1980 (după Poplin, 1988)**

<b>Criterii</b>	<b>Modelul medical (1950)</b>	<b>Modelul proceselor psihologice (1960)</b>	<b>Modelul behaviorist (1970)</b>	<b>Modelul cognitivist (1980)</b>
<b>Accent</b>	Traectorii neurologice	Competențe prerechizite pentru reușita școlară	Produsul școlar sau comportamentul consecvent	Procesarea informației și metacogniția necesară pentru reușita școlară
<b>Etiologie</b>	Deficiență cerebrală	Disfuncție minimală neurologică	Lipsa comportamentelor învățate sau comportamente nonadaptative învățate	Strategii insuficiente sau competențe de studiu cu care se procesează informația
<b>Diagnoză</b>	În mare măsură neurologică	Semnale neuronale discrete, testarea proceselor psihice, teste de inteligență și de performanțe școlare	Discrepanța dintre QI și realizarea școlară, teste bazate pe criterii, observații asupra sarcinilor specific școlare și sociale	Discrepanța dintre QI și realizarea școlară, cu testarea capacităților cognitive și/ sau observații ale strategiilor specifice
<b>Evaluare</b>	Evaluare școlară, studii de caz	Evaluarea proceselor psihologice, a capacităților școlare de bază	Testarea comportamentelor elevilor în relație cu analiza sarcinii, examinarea contingentelor de întărire	Testarea comportamentelor elevilor și a proceselor în relație cu strategiile de învățare cunoscute sau achiziționate de cei cu reușită școlară și analiza sarcinii
<b>Instruire/Tratament</b>	Mediu extrem de structurat, fără distractori, instruire motorie, neurologică, accente pe capacitățile bazale, medicație	Instruire psihologică, psiholingvistică, medicație, integrare senzorială și sau modalități de instruire	Instruire directă folosindu-se de competențele de analiza a sarcinilor și aplicații ale principiilor întăririi	Predarea directă a strategiilor folosite de elevii cu succes în învățare, aplicații ale principiilor întăririi, autoorganizare,
<b>Scopuri</b>	Activitatea în comunitate	Activitatea în școală, mai puțin accent pus pe comunitate	Aproape exclusiv, obiective legate de școală, scopuri sociale secundare	Aproape exclusiv, obiective legate de școală, scopuri sociale secundare
<b>Nume marcante</b>	Werner, Strauss, Lehtinen, Cruickshank	Kirk, Frostig, Minskoff, Kephart, Barsch, Wepman	Lovitt, Carnine, Jenkins, Haring, Bateman	Torgesan, Hallahan, Deshler, Schumaker, Alley, Meichenbaum, Feuerstein, Wong

Orientarea cognitivă spera să poată generaliza și menține rezultatele, efectele obținute experimental. Din nefericire, nu s-a atins scopul propus, însă s-a ajuns la concluzia că o integrare a celor două modele ar putea fi eficientă (Torgesen, apud. Poplin, 1988, p. 392), luând naștere astfel perspectiva cognitiv - comportamentală. “Maturizarea cunoașterii cu privire la dinamica activității cognitive, trecerea treptată în psihologie de la experimentele de laborator la cercetările realizate în contexte reale, acționale și de viață, au determinat o continuă nuanțare a concepției cu privire la învățare” (Glava, A, 2009, p. 57).

Porter, J. și Lacey, P. (2005), prin lucrarea *Researching Learning Difficulties. A Guide for Practitioners*, realizează o sinteză a practicii și cercetării relevante în domeniul dificultăților de învățare, din perspectivă istorică, analizând critic punctele forte și pe cele slabe ale acestora. Autoarele, ca și mulți alți cercetători contemporani, preferă o separare a istoriei studiului dificultăților de învățare în două mari modele: cel medical și cel social, aducând ca argumente aspectele sociale, politicile educative și teoriile esențiale care stau la baza celor două modele.

În literatura română de specialitate (Ungureanu, D., 1998, Cocoradă, E., Voinea, M., 2009, Bălaș Baconschi, C., 2010), teoriile relevante și modelele explicative adesea amintite sunt teoria proceselor (Kirk, S.), teoria gestalt-ului (Winograd, P. și Smith, L., 1989), teoria neuropsihologică (Batchelor, E. S., și Dean, R. S., 1991) și teoria ecologică (Bartolli, J. F., 1990).

Conform teoriei lui Kirk există trei tipuri de procese esențiale în care se localizează dificultățile de învățare: procesele receptiv, de organizare, de expresie. Fiecare dintre aceste categorii de procese se structurează pe două niveluri: nivelul automatizării și cel de reprezentare (consistență). În fiecare proces, la fiecare nivel al său există câte două canale de comunicare: canalul senzorial și canalul motor, canalul senzorial având la rândul lui două subcanale: vizual și auditiv.

Teoria gestalt-ului accentuează limitele perceptive în conturarea și integrarea întregului și studiază cum înțelege copilul imaginea de ansamblu, cum surprinde ideea principală a discursului oral sau a unui text scris, cum elaborează deducții, concluzii și emite predicții. Ca teorie explicativă pentru dificultățile de învățare, aceasta analizează în plus față de teoria proceselor, implicațiile imaginilor verbale, rolul memoriei, gândirii și imaginației în orice tip de învățare.

Teoria neuropsihologică postulează că manifestările din cadrul categoriei dificultăților de învățare se situează convențional în câmpul normalității sub forma unor „insule” de funcționalitate inadecvată a structurilor neuropsihice.



Acestea pot fi pasagere, să reapară episodic sau să prezinte grade diferite de manifestare în funcție de calitatea proceselor din ariile cerebrale învecinate. Este o teorie caracterizată adesea ca fiind de influență medicală.

Reprezentanții teoriei ecologiste susțin că învățarea în școală este adesea o „învățare de laborator”, adică artificială, ruptă de contextul real al copilului. Aceștia consideră că realitatea curentă „ocazinează și produce din plin o învățare de formă activă și funcțională, într-un veritabil ecosistem în interacțiune cu el însuși, un ecosistem cognitiv, cultural, informațional și comunicațional ce tinde să se autoechilibreze, cu condiția să nu intervină brutal și imperativ din afară factori de decizie arbitrari, ceea ce tocmai se întâmplă frecvent în școală” (Ungureanu, D., 1998, p. 41).

Relevante pentru a exemplifica perspectiva din care ne-am propus să abordăm dificultățile de învățare sunt teoriile ce urmează a fi prezentate.

#### ***1.4.1 Teoria condiționării operante (B. F. Skinner)***

Teoriile behavioriste asupra învățării consideră că toate comportamentele sunt învățate și că învățarea este un rezultat al efectului comportamentului individului asupra mediului. Acțiunile și răspunsurile celui care învață sunt recompensate sau pedepsite, prin urmare sunt întărite sau înlăturate. Principiul de bază în behaviorism este că, atunci când o acțiune sau răspuns produce plăcere sau este recompensat, acel comportament se va repeta.

Teoria lui B. F. Skinner are ca punct de plecare condiționarea clasică a lui I. P. Pavlov (condiționarea fiind procesul de formare a unui reflex nou sau a unei legături temporare prin asocierea repetată a unui stimul necondiționat cu un stimul indiferent) și învățarea prin selecționare și asociere sub acțiunea legii efectului, postulată de Ed. L. Thorndike (învățarea se bazează pe comportamentul de încercare și eroare, succesul urmat de recompensă ducând la întărirea comportamentului).

Noutatea pe care Skinner o aduce este *acceptarea caracterului activ* al învățării. Astfel, individul inițiază comportamentul pentru a obține efectul dorit. Alte mari contribuții pe care acesta le aduce sunt insistarea pe *învățarea organizată de proceduri euristice*, preocupările sale pentru a-i învăța pe copii cum să gândească și deschiderile învățării programate, stimulând astfel interesul specialiștilor pentru învățarea individualizată, considerată a fi productivă în cazul copiilor cu dificultăți de învățare.

Un aspect relevant în utilizarea întăririlor (pozitive sau negative) este relația temporală dintre răspuns și întărirea acestuia. Skinner a dovedit că *întărirea imediată* este mai eficientă, comparativ cu cea întârziată. Dacă intervalul de timp dintre răspunsul operant și întărire este mic, intensitatea răspunsului este mare.

*Aplicațiile behaviorismului în dificultățile de învățare* constau în postularea ideii că problemele școlare pot fi abordate cel mai bine prin introducerea schimbărilor în mediul școlar. Din perspectivă behavioristă, un mediu de predare – învățare foarte structurat care se adresează direct problemei este necesar pentru a se realiza un progres școlar. În acea perioadă, s-au aplicat cu succes programe de învățare precum DISTAR. Interesul pedagogilor față de conceperea unor dispozitive de învățare individualizată a explodat, aplicându-se cu succes, în anii 1960 – 1970, programe precum IPI (Individually Prescribed Instruction), IGE (Individually Guided Education), PLAN (Program Learning in Accordance with Needs), PSI (Personalized System of Instruction), etc.

Independent de valoarea intrinsecă a acestor programe, ceea ce trece dincolo de acestea, este că prin învățarea programată, apar preocupări pentru ***gestionarea diferențelor individuale în învățare***. Astfel, “elevii progresează în ritmul lor pentru a ajunge toți, în momente diferite, să atingă obiectivele urmărite de programă. Acest lucru presupune că toți elevii sunt capabili, cu viteze diferite, să obțină rezultate la învățătură, așa cum dorește școala” (Crahay, M., 2009, p. 232).

Contribuții valoroase ale behaviorismului pentru munca cu persoanele cu dificultăți de învățare cu aplicabilitate demonstrată și astăzi sunt următoarele practici:

- Fragmentarea sarcinilor de învățare în segmente mici;
- Folosirea modelării, demonstrației și explicarea fiecărui pas într-o procedură sau sarcină de învățare nouă;
- Includerea unei practicări și recapitulări intensive atât cât este necesar pentru ca masterarea acelor programe să se producă;
- Încorporarea unor rutine structurate și predictibile în desfășurarea lecțiilor;
- Folosirea monitorizării și a feedback –ului pe măsura derulării lecției în loc să se aștepte până la formularea concluziilor la sfârșitul acesteia (Steele, M. M., 2005).

Ceea ce i se reproșează modelului comportamentalist este viziunea asupra individului, considerat a fi un sistem închis, care nu dă și nu primește, care poate doar funcționa sau nu funcționa.

De asemenea, un punct slab este considerat de specialiști faptul că nu există trecere de la un sistem la altul, că un sistem nu poate fi integrat într-unul mai larg, că e prevăzut doar modelul de cunoaștere obiectivă.

Dacă behavioriștii erau preocupați de schimbările comportamentale observabile, *cognitiviștii* abordează *învățarea ca fenomen intern, mintal*. În această perspectivă, învățarea este o înlănțuire de structuri mentale. Cognitiviștii sunt interesați de studierea relațiilor existente între variabilele implicate în învățare, precum percepția, atenția, memoria, limbajul, motivația, rezolvarea de probleme. Teoriile cognitiviste stau la baza actualei paradigme în învățare, constructivismul. Constructiviștii, de asemenea, văd educabilul ca participant activ în procesul de învățare, care caută sensuri și legături între cunoștințele deja existente și noile informații.

În 1970, perspectiva cognitivistă asupra predării și învățării a avut influențe și asupra domeniului dificultăților de învățare. Elementul - cheie îl reprezintă relația care se creează între cerințele mediului de învățare (sarcinile de învățare, materiale didactice) și modalitatea în care educabilul procesează informația. Problemele de învățare pot fi cauzate de deficiențele datorate proceselor cognitive (ex: memoria, procesarea informației inefficientă) sau o combinație a acestora (Reid, R., Lienemann, T. O., 2006, p. 6).

Teoriile cognitiviste au avut o influență puternică în restructurarea domeniului dificultăților de învățare, accentul fiind pus pe căutarea posibilităților de rezolvare prin intervenții adecvate. De asemenea, se conturează ideea coresponsabilității împărtășite a tuturor agenților educaționali implicați în reușita școlară. Metodele de predare – învățare se rafinează, încercând să răspundă diversității de stiluri și ritmuri de învățare. Preocuparea specialiștilor se lărgeste de la analizarea persoanelor care învață, la ce se învață (conținutul informațional) și, mai ales, incluzând cum se învață ca parte semnificativă a explicațiilor pedagogice privind diferențele de performanță. Cognitivismul contemporan aduce un nou curent pedagogic, „învățământul strategic”, care „dezvoltă modele de intervenție foarte explicite care să le ofere elevilor indici de structurare prealabilă, explicații clare, printr-o analiză prealabilă a rețelelor conceptuale pentru a organiza în consecință secvența didactică”(Crahay, M., 2009, p. 22).

#### ***1.4.2 Teoria social-cognitivă (A. Bandura)***

Teoria social-cognitivă se încadrează în modelul neobehaviorist al învățării. Teoriile și modelele ce aparțin acestui curent sunt poziționate între explicațiile behavioriste și cele cognitiviste, combinând elemente din ambele perspective. Neobehavioriștii pornesc de la ideea de bază că învățarea, ca schimbare de comportament, este rezultatul influenței interacțiunii factorilor din mediu cu predispozițiile înnăscute ale subiectului și cu procesele interne ale acestuia. Teoreticienii neobehavioriști precizează că educabilii nu răspund pasiv la întăriri și nici nu procesează informația pur și simplu, fără implicare emoțională. Astfel, influențele externe organismului care învață sunt mediate de diferiți factori interni.

A. Bandura afirma despre behaviorism că este incomplet, nu încorect. Astfel, deși este ancorată puternic în behaviorism, perspectiva oferită de autor acordă importanță factorilor cognitivi și sociali ai învățării. Factorii cognitivi care mediază comportamentul în învățare studiați de Bandura sunt: atenția, retenția, reproducerea și motivarea, factori considerați deosebit de importanți în analiza dificultăților de învățare. Poziția sa asupra întăririi este diferită de cea din behaviorism, astfel întărirea nu acționează asupra comportamentului, ci asupra motivației de a produce sau nu un comportament. Tot el arată că un comportament se poate întări fără ca subiectul să fi experimentat direct recompensa, ci doar fiind observată, introducând astfel dimensiunea socială a învățării.

Teoria social-cognitivă este interesată să explice legăturile dintre credințele dezvoltate de oameni asupra propriilor abilități, asupra propriei competențe (sentimentul de autoeficacitate) și performanță în activitate, în situații variate. Studiile asupra autoeficacității au evidențiat legături strânse între aceasta și succesul, respectiv, insuccesul experiențelor de învățare precum și cu motivația viitoare.

Teoria lui Bandura este considerată ca „reprezentând, pentru ultimele decenii, o evoluție marcantă pentru psihologia învățării, cu implicații accentuate asupra învățării școlare și a cogniției sociale” (Cocoradă, E., 2009b, p. 103), cât și în domeniul dificultăților de învățare, prin aplicațiile acestuia în strategiile de instruire ce țin cont de factorii cognitivi și sociali.

***Paradigma constructivistă*** aduce cu sine o lărgire a conceptului de problematică a învățării, referindu-se nu doar la educația specială ci la educație în sens larg.

Conceptul cheie a acestei paradigme este centralitatea subiectului cunoscător, educația, învățarea devenind astfel un drept al fiecăruia, indiferent de nivel, vârstă sau alte criterii de diferențiere. Insistarea pe unicitatea subiectului cunoscător a adus schimbări de ordin calitativ nu numai la nivel de politici educaționale ci, mai ales, în practica școlară, ceea ce a determinat conturarea acestei perspective noncategoriale asupra dificultăților de învățare. Pedagogia constructivistă aduce o linie de gândire nouă, care “permite persoanelor cu dizabilități o mai mare autonomie și autoritate în definirea și direcționarea propriei învățări” (Gallagher, D. J. 2004).

Paradigma constructivistă, având rădăcinile în antichitate, a apărut ca reacție la limitele behaviorismului cât și ale cognitivismului. “În timp ce cognitivismul admite existența unui adevăr obiectiv, care vine din exterior și care ne poate fi făcut accesibil, constructivismul admite existența unui adevăr contextual, care este valabil pe anumite coordonate, de aceea el este descoperit de către individ” (Panțuru, S., 2011, p. 65). Cunoașterea este văzută ca fiind o construcție subiectivă, pe fondul realității existente, dependentă de experiențele de cunoaștere anterioare, prin înțelegerea proprie, mediată de folosirea limbajului.

Perspectiva constructivistă reunește teorii cu note specifice. Constructivismul radical, cognitiv, social, cultural sunt contribuții pe care școlile de gândire constructivistă le-au adus în scopul înțelegerii procesului de cunoaștere. Descriind pe scurt, putem sintetiza că perspectiva *constructivismului cognitiv*, aduce în discuție “dependența nivelului cunoașterii de calitatea procesării informației și a structurării ei în scheme/ structuri de cunoștințe” (Glava, A, 2009, p. 58). Despre *constructivismul social* putem afirma că aduce un plus prin explicarea interacțiunii semnificative cu ceilalți, medierea socială a cunoașterii. *Constructivismul cultural* acordă o importanță majoră în construcția cunoașterii nu doar factorului uman, ci contextului cultural în care au loc experiențele de învățare. Curentul istorico-cultural reconsideră locul și importanța în învățare a produselor specifice ale activității umane, modul de acțiune cu ajutorul instrumentelor fiind cel eficace.

#### ***1.4.3 Teoria dezvoltării sociale (L. S. Vîgotsky)***

Marea contribuție pe care Vîgotsky o aduce câmpului educațional este ideea că interacțiunea socială joacă un rol deosebit de important în dezvoltarea cogniției.

Principalul vector al dezvoltării cognitive este interiorizarea proceselor sociale, cultura fiind furnizorul de instrumente simbolice necesare construcției conștiinței și funcțiilor cognitive superioare.

Un al doilea aspect inovator în teoria lui Vîgotsky este ideea că potențialul pentru dezvoltarea cognitivă depinde de “zona proximei dezvoltări”. Astfel, pentru Vîgotsky, învățarea precede dezvoltarea. Prin acest concept, Vîgotsky înțelege un nivel de dezvoltare obținut când cel care învață se angajează în comportamente sociale. Definește “zona proximei dezvoltări” ca fiind “diferența între nivelul de rezolvare de probleme sub îndrumarea și împreună cu adultul și cel pe care îl atinge singur” (Vîgotsky, 1985, apud. Crahay, M, 2009, p. 469). Dificultățile de învățare sunt caracterizate, prin prisma acestei teorii, printr-o zonă limitată a proximei dezvoltări, cu atât mai restrânsă cu cât gravitatea dificultății este mai mare.

Acest pilon filozofic constructivist “cunoașterea este construită social/cultural”, conține un potențial major de schimbări în practica domeniului educației speciale. În concepția lui Gallagher, D. J. (2004), prima implicație o are asupra identificării și etichetării elevilor deoarece schimbă modul în care gândim despre diferențele individuale.

#### ***I.4.4 Teoria experienței de învățare mediată a lui Feuerstein (1991)***

Feuerstein este autorul teoriei modificabilității cognitive structurale și al teoriei experienței mediate de învățare. Premiza de la care pornește cercetătorul în studiile sale este că inteligența poate fi învățată, fiind predispoziția individuală de adaptare la noi situații prin modificări ale sistemului cognitiv. Teoria sa susține că funcționarea cognitivă, emoțională și comportamentală se pot schimba structural. Astfel, el consideră că individul este un sistem deschis, în care nivelul de funcționare depinde de experiențele pe care individul le dobândește de-a lungul dezvoltării.

Savantul definește conceptul de modificabilitate cognitivă ca fiind “capacitatea individului de a remodela cunoștințele dobândite în funcție de situațiile-problemă apărute în diverse contexte” (Mara, D., 2009, p.16). Prin conceptul de învățare mediată, înțelege “proces de interacțiune între organismul uman în dezvoltare și adultul competent, care se interpune între copil și sursele externe de stimulare, mediind lumea pentru copil prin selectarea, transformarea, sistematizarea experiențelor cu mediu, într-un mod în care să producă în el seturi și obiceiuri de învățare adecvate” (Feuerstein, 1979, p. 71).

Acest punct de vedere teoretic asupra învățării mediate ca fenomen evidențiază un mod alternativ de înțelegere a cauzalității funcționării cognitive deficitare.

Lipsa învățării mediate poate fi văzută ca o cauză directă a deficitului cognitiv, influențând toate etapele procesării informației: etapa de input, cea de elaborare și faza de output. În concepția autorului, subrealizarea școlară este adesea cauzată de deprivarea socială și culturală. Performanța, realizarea celor care nu au avut parte de suficiente experiențe de învățare mediată este adesea caracterizată de un eșec în funcționarea cognitivă, considerată a fi condiția pentru gândirea operațională, internalizată. O asemenea deficiență în sine determină situația în care copilul să nu fie capabil să devină modificabil optimal prin influența directă a stimulilor (Hansen, A., 2000, p. 11).

Pedagogul a dezvoltat un program de lucru, numit Programul de Îmbunătățire Instrumentală (Instrumental Enrichment Program - IEP), destinat îmbunătățirii abilităților cognitive, printr-o metodologie creată cu scopul de a susține autonomia și activismul individului în coordonarea acestor funcții. Programul s-a aplicat cu succes pe populații diverse, a fost adoptat și adaptat în mai multe state, generând un număr mare de cercetări.

Conform lui Ashman, A. F. și Conway, R. N. F (1997), Programul de Îmbunătățire Instrumentală a lui Feuerstein este instrumentul cel mai frecvent folosit pentru o evaluare dinamică. Modelul IEP este proiectat atât pentru copii cu vârste între 9 și 18 ani, cât și pentru adulți. Constă în 14 instrumente, fiecare fiind centrat pe funcții cognitive specifice. Se vizează îmbunătățirea funcțiilor care susțin autonomia celui în cauză, definindu-și problemele, observând legăturile și relațiile, reglând motivația și monitorizând eficiența tehnicilor de lucru folosite. Aceste 14 instrumente sunt: organizarea punctelor, comparații, orientarea în spațiu I, percepere analitică, ilustrarea, relațiile de familie, categorizarea, progresele numerice, relațiile temporale, instrucțiunile, orientarea în spațiu II, silogisme, tranzitivitatea, construirea reprezentărilor.

Prin dispozitivul de evaluare a predispoziției spre învățare (The Learning Propensity Assessment Device - LPAD), Feuerstein evidențiază existența unei schimbări a scopului evaluării de la o perspectivă statică la una dinamică, determinând astfel potențialul de modificabilitate al individului.

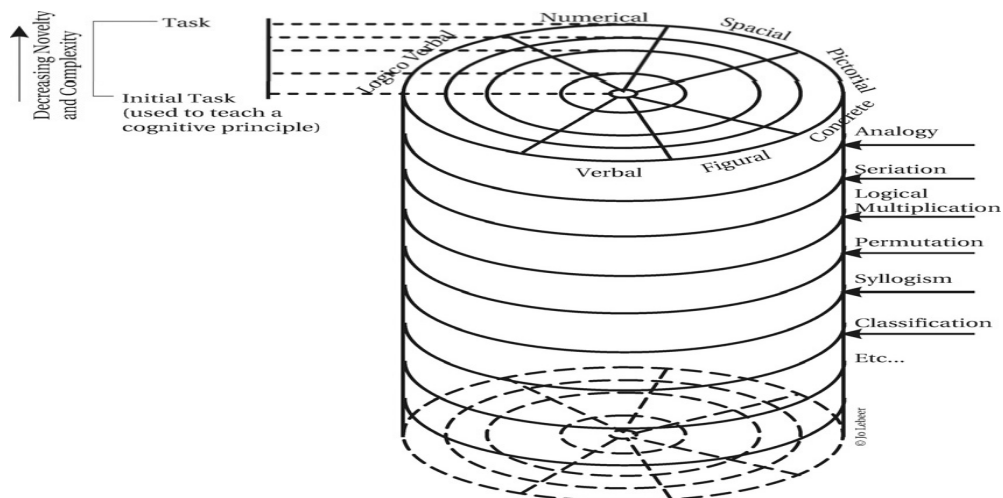
Dispozitivul de evaluare a predispoziției spre învățare (Falik, L. H., Feuerstein, R. S., 2005, p. 24), ilustrează un model în care instrumentele sunt construite, reflectând scopurile specifice teoriei (Figura nr. I. 1 Dispozitivul de evaluare a predispoziției spre învățare, p. 59).

Cel mai mic cerc de centru, din partea de sus al cilindrului reprezintă o problemă, sarcină sau situație prezentată examenatului pentru a găsi o soluție de rezolvare.

Pe măsură ce subiecții răspund problemei, examinatorul observă nivelurile inițiale ale performanței, mediază aria de deficit sau de funcționare ezitantă și explorează utilizarea de către examenat a principiilor adecvate sau/ și strategiilor acestuia reprezentând aplicarea operațiilor cognitive relevante.

Examenatului i se cere apoi alte sarcini, reprezentând un nivel de complexitate mai ridicat decât cel din perioada trainingului. În figura de mai jos, aceste sarcini sunt reprezentate prin cercurile mai îndepărtate de centru. Sarcinile ulterioare variază ca noutate, dificultate și complexitate, permițând noi observații și medieri, ca exemple de schimbări ce se pot obține. Aceste schimbări progresive au loc în unele dintre dimensiunile inerente soluționării unei sarcini. Liniile radiale ce împart cilindrul în secțiuni indică faptul că sarcinile pot fi prezentate în modalități diferite în cadrul instrumentelor LPAD, astfel pot fi prezentate spațial, pictorial concret, figural, verbal, logico-verbal, numeric. (Falik, L. H., Feuerstein, R. S., 2005, p. 24 - 25).

Programul de Îmbogățire Instrumentală este mai mult decât un ansamblu de instrumente pentru modificarea capacității de gândire a individului. Acesta reprezintă o abordare metodologică a dificultăților de învățare, având ca scop obținerea unei schimbări semnificative în calitatea și eficacitatea interacțiunilor în tot ansamblul lor. “Metoda Feuerstein se caracterizează printr-un puternic impuls de acțiune și de operaționalitate” (Mara, D., 2009).



**Figura nr. I. 1. Dispozitivul de evaluare a predispoziției spre învățare (LPAD) preluare din Falik, L. H., Feuerstein, R. S., 2005, p. 24.**



Rezumăm aportul perspectivei constructiviste în integrarea elevilor cu dificultăți de învățare în învățământul de masă, prin câteva concepte cheie, neavând pretenția unei tratări exhaustive.

Astfel, ideile bazate pe perspectiva constructivistă sunt:

- Relaționarea lecțiilor cu situații de viață reală pentru a facilita înțelegerea noilor concepte;
- Începerea lecțiilor cu informații și exemple care sunt familiare elevilor (din propria lor experiență);
- Focalizarea pe câteva idei cheie în cadrul fiecărei lecții pentru a sublinia câteva aspecte sau domenii ale subiectului;
- Proiectarea activităților în așa manieră încât elevii să fie implicați activ în cadrul lecției;
- Implicarea capacităților cognitive superioare și oferirea de explicații clare și de ghidare pentru clarificare (Steele, M.M., 2005, p. 5),
- Scopul educației este împlinirea individuală a demnității și umanității elevilor. A-i învăța pe elevi să citească, să socotească și altele sunt vehicule ale acestei împliniri;
- Dizabilitatea este un construct cultural;
- Cunoașterea este un construct cultural;
- Încurajarea elevilor să-și găsească propriile explicații, soluții;
- Oferirea de experiențe de învățare care să faciliteze autonomia intelectuală (Gallagher, D. J., 2004);
- Folosirea experiențelor de învățare în grup, care reprezintă un eșafodaj în construirea competențelor individuale.

### ***1.5. Reflecții finale privind dificultățile de învățare***

Am ales să parcurgem succint aceste mari contribuții aduse domeniului nu pentru a prescrie ceea ce există, ci pentru a evidenția evoluția a ceea ce se cunoaște despre învățare. Am preferat această prezentare generală a teoriilor asupra învățării pentru că îmbrățișăm afirmațiile lui Durkheim asupra rolului “teoriilor pedagogice” în acord cu viziunea noncategorială în care am ales să abordăm dificultățile de învățare. Astfel, autorul considera că “obiectivul lor [n.a.: “teoriilor pedagogice”] nu este acela de a descrie sau de a explica ceea ce este sau ceea ce a fost, ci acela de a determina ceea ce trebuie să fie. Ele nu sunt orientate nici spre prezent, nici spre trecut, ci spre viitor.

Ele nu-și propun să exprime în mod fidel realitățile date, ci să impună prin edicte percepțe de conduită. Ele nu ne spun: iată ce există și de ce, ci iată ce trebuie făcut” (Durkheim, 1985, p. 77).

Motivul pentru care ne-am orientat către această categorie de subiecți este că elevul cu dificultăți de învățare poate fi recuperat în totalitate în urma unui tratament psihopedagogic adecvat, comparativ cu deficientul mintal tipic, în cazul căruia prognosticul are un grad mai mare de relativitate. Chiar dacă originea dificultăților de învățare este adesea plasată în zona eredității, măsura în care persoanele sunt afectate de acestea este dată de factorul de mediu.

“Condițiile de acasă și de la școală pot chiar să facă diferența dintre o formă ușoară de dizabilitate și una cu adevărat devastatoare” (Smith, C. & Strick, L., 2011, p. 48). Numeroase aspecte ale mediului familial pot submina sau dimpotrivă, pot susține capacitatea de a învăța a unui copil. Un mediu stimulat, în care copiii se simt încurajați reprezintă o nișă de dezvoltare propice. Relațiile dintre membrii familiei își pun amprenta asupra tuturor copiilor, nu doar asupra celor cu dificultăți de învățare.

Problemele financiare ale familiei, stresul emoțional, neimplicarea părinților în educația copiilor sunt în sine factori perturbatori, care diminuează încrederea în sine și în ceilalți a tinerilor, disponibilitatea de a-și asuma riscuri, de a fi deschis la experiențe noi, determinând construirea unei personalități dominate de frică.

Mediul școlar ar trebui să ofere oportunități adecvate de învățare, însă adesea, clasele cu un număr prea mare de elevi, cadrele didactice care au norme mari sau nu au o pregătire adecvată, curriculum necorespunzător, supraîncărcat cu informații de relevanță minoră pentru viața de adult și activitatea profesională reprezintă obstacole în calea realizării unei educații adecvate.

Sistemul de evaluare inițială pentru identificarea timpurie a dificultăților de învățare nu este unul coerent, astfel, de cele mai multe ori problema devine vizibilă când este destul de târziu și greu de remediat. Mulți elevi cu dificultăți de învățare rămân nedepistați de către specialiștii din școli, nu sunt monitorizați și adesea nu beneficiază de servicii de sprijin. Adesea, teama de etichetare, de prejudecățile celorlalți sau indiferența unor părinți diminuează șansele acestor copii de a beneficia de ajutor potrivit. Școlii românești, în ciuda politicilor educaționale din ultimii ani, îi lipsește o reală cultură a educației incluzive.

Trebuie subliniat că dificultățile de învățare sunt însoțite adesea de dificultăți emoționale și motivaționale, consecutive stresului la care sunt supuși acești copii (Cairo, 2008, p. 50).

Pierderea încrederii și a respectului de sine este, poate, cel mai întâlnit „efect secundar” al dificultăților de învățare (Smith, C. & Strick, L., 2011, p. 134). Datorită dificultăților prezentate nu reușesc să-și facă prea mulți prieteni. Adesea se autoînvinovătesc, considerându-se “proști”, iar când conștientizează adevărată natură a problemei, se simt “altfel”. De la acest tablou prezentat până la “neajutorarea învățată” (Seligman, M.) nu este decât un pas.

**Pentru depășirea dificultăților de învățare** s-au construit programe de intervenție pe diferite direcții, precum:

- Programe cognitiv-comportamentale (Crispiani, P, 2008);
- Tratament logopedic (de ex. tratament cu cuvinte izolate, tratamentul Davis-Piccoli, tratament sub-lexical perceptiv);
- Promovarea prerechizitelor în înțelegerea citirii, scrierii și calcului, în urma analizei funcțiilor neuropsihologice și stimularea specifică a abilității deficitare (Terreni et al., 2002);
- Intervenții asupra abilităților generale (limbaj, percepție, atenție, memorie, motricitate) în care apar curențe ce susțin dificultatea de învățare (Kavale, K. A., și Forness, S. R., 1998);
- Folosirea programelor psiholingvistice pentru dezvoltarea competențelor fonologice și a simbolizării verbale (Sabbadini, R. A., 1999);
- Intervenție recuperativă în grupuri de subiecți cu dificultăți de învățare similare, pentru exerciții specifice (Meazzini, P., 1980, Nicolini, P., 2009);
- Intervenții de ordin psihomotor asupra componentelor dispraxice ce pot interfera în înțelegerea scris-cititului, calculului, pentru ameliorarea controlului mișcărilor fine, coordonarea oculo-motorie, viteza motorie în producerea grafemelor, organizarea spațio-temporală (Levi et al., 1999);
- Reeducare funcțională, cu criterii derivate din neuropsihologia cognitivă, asupra operațiilor mentale cu curențe, individualizate și analizate (Whitmore, K., Hart, H. și Willems, G., 1999);
- Abordare metacognitivă (asupra controlului strategic), intervenție asupra ideilor și a reprezentărilor pe care copilul le are asupra propriei învățări și asupra proceselor implicate cu scopul de a dezvolta strategii funcționale eficace în rezolvarea problemei (Cisotto, L., 1998; Cornoldi, C., 1996; Ianes, D., 1996);
- Consultanță psihopedagogică pentru părinți și profesori cu obiectivul de explicare a factorilor determinanți ai dificultății (pentru evitarea culpabilizării copilului de către aceștia) și de a-i ajuta să înțeleagă conexiunile

dintre dificultățile de învățare și tabloul emoțional ce poate susține/ precede/ determina probleme comportamentale și adaptative.

- Se recomandă programe de îmbunătățire a stimei de sine (Stella, S., 1996) și programe de formare pentru părinți și profesori.

În România, politicile educaționale cât și reforma învățământului propun o nouă abordare a activităților de învățare în școală, care să țină seama de necesitatea asigurării șanselor egale la educație tuturor membrilor comunității și de satisfacerea cerințelor de educație în funcție de potențialul de învățare al fiecărui copil inclus în programul educațional al școlii. Însă, pentru realizarea acestui deziderat, provocatoare devin încercările de schimbare a mentalităților și a atitudinilor față de elevii cu cerințe educaționale speciale.



## ***CAPITOLUL II. Stimularea învățării autoreglate în literatura științifică națională și internațională; abordare critică***

### ***II.1 Perspective asupra autoreglării***

Societatea contemporană, prin provocările sale, exercită o presiune puternică asupra membrilor ei. Astfel, astăzi, mai mult ca oricând, individul este responsabil și direct răspunzător de evoluția sa, de adaptarea sa la un mediu în continuă și rapidă schimbare.

Din perspectiva lui Schmeichel, J. B., și Baumeister, R. F., aproape orice problemă majoră, personală și socială, care afectează un număr larg de cetățeni moderni, implică într-o oarecare măsură, un eșec în autoreglare, situat în contextul unor influențe sociale largi” (Baumeister, R. F., & Vohs, D. K., 2004, p. 3). Alcoolismul, fumatul, abuzul de substanțe, obezitatea sau alte dependențe reflectă o incapacitate de control a comportamentului. Problemele emoționale reclamă, în general, eșecul în evitarea sau depășirea în urma unor sentimente nedorite. Subrealizarea în școală sau în câmpul muncii apar dintr-o lipsă de autoreglare a comportamentului în aceste domenii.

Teoreticienii care studiază fenomenul autoreglării, acordă acesteia un rol esențial în teoria Sinelui. Studiile asupra Sinelui, din ultimele decenii, reflectă nevoia de a înțelege și explica modul în care acesta menține controlul asupra persoanei și poate realiza ajustările necesare pentru ca ființa umană să fie în armonie cu mediul fizic și social.

Specialiștii precum Pardel, T. K., (apud. Neacșu, I., 2010, p. 66) consideră că există două tipuri de reglări:

a. *Reglarea inconștientă a comportamentului*, în care intervine programarea biologică a individului, fiind efectul maturizării și al învățării (reflexe, deficite, obiceiuri);

b. *Reglarea conștientă a comportamentului*, coordonată de experiențele de învățare oferite de contextul de viață și de mecanismele formate/ exersate prin învățare. Reglarea conștientă a comportamentului uman a stârnit interesul cercetătorilor și al practicienilor din domeniul educațional și nu numai, căutând modalități optime de formare a acesteia, cunoscându-se faptul că mediul social mediază formarea, dezvoltarea, diminuarea acestui tip de reglare.

În ultima perioadă, psihologii încearcă să plaseze teoretic fenomenul autoreglării în contextul biologiei evoluționare și a influențelor culturale. Baumeister consideră că evoluția autoreglării se va dovedi a fi una dintre caracteristicile definitorii ale evoluției umane, încadrând-o în spectrul de trăsături ce dau specificitate ființei umane (Baumeister, R. F., & Vohs D. K., 2004, p. 3).

Nu putem vorbi de componenta centrală a personalității umane, de aspectul conștient – intențional al acesteia, fără a defini termenii cu care vom acționa în continuare. Astfel, prin termenul *persoană* ne referim la „individul uman concret”, iar *personalitatea* semnifică „o construcție teoretică psihologică construită în intenția de a explica modalitățile de funcționare ale organismului psihofiziologic, așadar al persoanei” (Luca, M. R., 2004, p. 30). Considerăm *personalitatea* ca fiind „un ansamblu de însușiri psihice cu un grad mare de stabilitate și generalitate organizate ierarhic într-o configurație unică și irepetabilă, însușiri care se manifestă în modul particular de a fi și de a reacționa al fiecărei persoane” (Luca, M. R., 2004, p. 25). Acest pattern unic de caracteristici face ca fiecare persoană să fie considerată un individ.

De-a lungul timpului, cele mai consistente abordări ale personalității sunt paradigmele: psihodinamică, a trăsăturilor (dispozițională), comportamentală și fenomenologică.

**Paradigma psihodinamică**, fondată de Freud, pornește de la premiza că personalitatea ia naștere în urma conflictelor dintre nevoile bazale și cerințele lumii reale. Majoritatea conflictelor au loc la un nivel inconștient, afectând însă comportamentul. Freud postula existența a trei componente ale personalității: Sinele, Eul și Supraeul. Sinele reprezintă rezervorul Libidoului, operând după principiul plăcerii. Eul, executivul personalității, în schimb, operează după principiul realității, fiind responsabil de a dezvolta modalități acceptabile social de exprimare a dorințelor persoanei. Supraeul, operând după principiul moralității, reprezintă valorile parentale și societale internalizate. Aceste trei structuri sunt adesea în conflict, mecanismele de apărare dezvoltate de individ fiind cele care împiedică conflictele să devină conștiente. Exemple de astfel de mecanisme sunt: negarea, raționalizarea, proiecția, sublimarea, reprimarea.

Pornind de la sistemul teoretic al lui Freud, alți reprezentanți de seamă a curentului psihanalist au dezvoltat propriile teorii.

Drept urmare, Jung considera că fiecare persoană are atât un inconștient personal, cât și unul colectiv, format din arhetipuri. Adler argumenta că personalitatea este determinată de stilul de viață al individului.

Erickson se diferențiază de părintele curentului prin viziunea asupra stadiilor de dezvoltare ale personalității, acestea nefiind psihosexuale, ci psihosociale. Principalele critici aduse perspectivei psihodinamice sunt lipsa de fundamentare științifică a abordării și viziunea asupra ființei umane, ca determinată de instincte.

***Paradigma dispozițională*** sau a trăsăturilor pornește de la premiza că „personalitatea, ca organizare a structurilor adaptative, nu este dată la naștere, ci ea începe odată cu nașterea. Somaticul, temperamentul și inteligența constituie materiile prime ale personalității care sunt modelate prin educație” (Luca, M. R., 2003, p. 75). În această perspectivă, personalitatea este formată dintr-un sistem de caracteristici interne, stabile, numite și tipuri de personalitate sau trăsături, dispoziții, cu o anumită constanță în timp, care determină comportamentul.

Trăsăturile de personalitate sunt constructe asociate în configurații relativ stabile, al căror conținut și grad de generalitate sunt variabile, dar care pot fi clasificate. Analiza factorială a rezultatelor la testele psihologice este una din metodele de identificare a dimensiunilor personalității. Recent, un număr mare de cercetători au început să fie de acord cu cinci mari dimensiuni ale personalității, *Extraversiune, Agreabilitatea, Nevrotismul, Conștiinciozitatea, Deschiderea* (Modelul Big Five). Acest curent a fost criticat mai ales asupra aspectului că, deși descrie personalitatea, nu are un sistem general explicativ și descriptiv al indivizilor. Metodele de testare folosite, prin autoraportare, au fost de asemenea criticate.

***Abordarea behavioristă (comportamentalistă)*** aduce în discuție supoziția că personalitatea este o etichetă care exprimă pattern-urile unice comportamentale învățate ale persoanei. Astfel, persoana este „produsul întăririlor trecute: comportamentele recompensate se vor repeta, cele nerecompensate sau pedepsite nu se vor repeta. Comportamentul uman este deci predeterminat, logic și controlabil” (Luca, M. R., 2003, p. 131). Lipsa de consistență în comportament este explicată prin conceptul de specificitate situațională.

Skinner argumentează, prin teoria învățării prin condiționare operantă, că, în urma analizei funcționale a comportamentului, putem cunoaște acei factori externi, culturali, sociali care au influențat formarea comportamentului, având



astfel posibilitatea de a interveni pentru a-l schimba. Autoreglarea este reprezentată ca autocontrol, în viziunea lui Skinner. Realizarea acestuia presupune controlul variabilelor (externe), prin tehnici precum: autoîntărirea, saturarea, stimularea aversivă, atingându-se în această manieră scopul propus, modificarea comportamentului.

Orientarea cognitiv - comportamentalistă a lui Bandura include pattern-urile învățate de gândire alături de factorii externi care intervin în dezvoltarea și modificarea comportamentului. Bandura se diferențiază de curentul behaviorist prin modul de abordare a problematicei Eului. Autorul definește Eul ca fiind o configurație de structuri și procese cognitive legate de percepție și gândire. Cele două aspecte ale acestuia, auto-întărirea și eficacitatea de sine explică relațiile dintre comportament, cogniții și mediu. Auto-întărirea și întăririle externe reglează funcționarea Eului, modelând comportamentele.

Sentimentele de satisfacție sau de vinovăție, în urma rezultatelor comportamentului, sunt cele care reglează viitoarele comportamente. Eficacitatea de sine, definită drept „crența individului în capacitatea sa de a organiza și executa linia de conduită necesară pentru a produce rezultatele dorite” (Bandura, 2003, p. 12), reprezintă capacitatea individului de a influența și controla evenimentele de viață.

Abordarea behavioristă a fost intens criticată asupra viziunii mecaniciste de interpretare a funcționării psihice și a incapacității de a surprinde și a încadra în sistemul conceptual aspecte importante precum: credințele, valorile, intențiile.

***Paradigma fenomenologică sau umanistă*** are ca fundament ideea că personalitatea este determinată de modalitățile unice în care fiecare persoană interpretează lumea. Aceste experiențe individuale formează versiuni individuale ale realității, care alături de Conceptul de sine, ghidează comportamentul în încercarea persoanei de a-și împlini potențialul.

Omul, în viziunea lui C. R. Rogers, se adaptează mediului, datorită unei tendințe fundamentale, înnăscute, aceea de a se actualiza. Tendința spre auto-actualizare, „tenacitatea vieții”, cum o numea Rogers, determină dezvoltarea ființei umane, fiind susținută de prezența atitudinii pozitive a celor din jur (evaluările sociale).

În concepția lui Maslow, auto-actualizarea este motivația de creștere, proprie fiecărei persoane, dar care intră în funcțiune doar când trebuințele bazale sunt acceptabil satisfăcute, punct de vedere criticat de alți specialiști.

Autorul consideră că ființele umane se dezvoltă atunci când adoptă o orientare spre creștere, nu când sunt dominați de o motivație defensivă. Deși abordarea fenomenologică se bucură de un mare succes în rândul specialiștilor, totuși există voci care critică abordarea, considerându-o ca fiind idealistă, vagă, neștiințifică, care eșuează în explicarea dezvoltării personalității. Astăzi, majoritatea specialiștilor adoptă o poziție eclectică, preferând combinația dintre aspectele pozitive ale fiecărei paradigme, niciuna întrunind toate criteriile pentru a descrie total personalitatea. Dinamica personalității se reflectă în „funcția psihică menită să regleze relația individ – mediul, subiect - obiect” și anume, *conștiința* (Pavelcu, V., 1981, p. 347).

„Câmpul conștiinței coincide cu *Eul*, atunci când acesta din urmă își dirijează experiența către nivelul său maxim. Apărut prin propria-i putere, codificat prin rațiune, *Eul* se dezvoltă în funcție de lumea în care el se manifestă” (Lupu, D. A., 2011, p. 21). În ceea ce privește sfera *Eului*, specialiștii din domeniu au perspective diferite. Jung considera că *Eul* este subiectul conștiinței și *Sinele* este subiectul întregului psihic. Dacă psihanaliști (de ex. Freud, S., Jung, G.) delimitează ariile *Eului*, *Sinelui* și *Supraeului*, în prezent, literatura de specialitate nu mai păstrează clar aceste delimitări.

În literatura anglo-saxonă, se folosește cu precădere termenul de *Sine*, în cea franceză întâlnim *Conceptul de Sine*, iar în cea românească se utilizează termenul *Sine*, ca echivalent al Id-ului psihanalist (Iluț, P., 2001). Termenul de *self concept* reprezintă „un construct personal în care subiectul se confruntă cognitiv cu sine-însuși, cu dinamica (motivele) și capacitățile lui așa cum le percepe el” (Golu, M., 2005, p.105).

Teoriile fenomenologice și umaniste ale personalității se deosebesc de cele psihanalitice și de marea majoritate a teoriilor trasăturilor prin faptul că accentuează experiența subiectivă a persoanei, inclusiv conștiința de sine. *Sinele* este cercetat ca agent care construiește energetic viața mentală a persoanei, explorându-se distincția între sinele ca obiect și sinele ca autor al acțiunii.

Modelele socio-cognitive recente descriu concepțiile despre sine ca „prototipuri”, conceptele fundamentale fiind reprezentate sub formă de noduri ale unor rețele de concepte specifice. Deseori, în această viziune, sinele este văzut ca o „schemă, ca o structură cognitivă organizată care reprezintă elementele-cheie ale credințelor despre sine” (Matthews, G., Deary, I. J., Whiteman, M. C., 2005, p. 147).

Aceste teorii au pus bazele unei noi orientări, psihologia pozitivă, în lăuntrul căreia se dezvoltă cercetări asupra autoreglării, asupra motivațiilor autodeterminării, cercetări ce tind spre a aduce contribuții valoroase, necesare realizării unei integrări a aspectelor legate de cunoașterea personalității umane.

**Autoreglarea** se referă la anumite procese conștiente și inconștiente prin care psihicul uman exercită controlul asupra funcționării, asupra stării și asupra proceselor sale interne. Autoreglarea este cheia prin care Sinele acționează asupra organismului. Adesea termenii *autocontrol* și *autoreglare* sunt folosiți ca sinonimi, fiind considerați ca termeni interșanjabili, deși unii cercetători au evidențiat diferențele subtile dintre termeni. Astfel, termenul „*autoreglare*” se referă mai degrabă la comportamente orientate către scop, iar „*autocontrolul*” este adesea asociat cu controlul conștient al impulsurilor.

Din punctul nostru de vedere, considerăm că aria conceptului de autoreglare este mai mare decât cea a noțiunii de autocontrol, raportul dintre ele fiind de incluziune. Trebuie, însă, să ținem cont de faptul că reglarea în lipsa controlului nu se poate realiza. Importanța reglării pe care Sinele o are asupra persoanei, a adus fenomenul în centrul preocupărilor psihologilor care studiază Sinele.

Unul dintre primele modele în înțelegerea reglării este cel behaviorist. Acest model a încercat să explice reglarea ca fiind ansamblul a trei procese cheie: automonitorizarea, autoinstruirea și auto-întărirea. Însă, viziunea mecanicistă asupra individului, ca respondent pasiv la schimbările din mediu, nu a reușit să explice îndeajuns variabilitatea individuală în răspunsuri, determinând apariția unor noi perspective asupra fenomenului în cauză. O limită a modelului behaviorist este tocmai această puternică focalizare pe controlul excesiv asupra comportamentului, luându-se în considerare prea puțin sau deloc aspectele importante care mediază procesele de învățare, precum limbajul, cogniția și/sau influențele sociale.

Cercetările asupra autoreglării au luat o mare amploare odată cu apariția cognitivismului, fiind puternic influențate de teoria cibernetică. Una dintre ideile de bază în jurul căreia s-au dezvoltat științele cognitive este următoarea: Omul și robotul, sisteme deschise care comunică cu mediul, prelucrează informația externă și se reglează în funcție de aceasta. Gândirea reprezintă procesul de prelucrare a informațiilor prin calcul și prin manipularea simbolurilor. Primele teorii cognitive, în încercarea de explicare a modului de funcționare a psihicului uman, au folosit analogia cu calculatorul.

Astfel, inteligența artificială este suma dintre următoarele elemente: inferență, control, cunoștințe. Primele două elemente au un rol antagonist, dar complementar, în primele abordări cognitive (Crahay, M., 2009, p. 386).

În această paradigmă, „orice sistem cognitiv articulează diferite instanțe de funcționare în baza unei arhitecturi cognitive cu trei componente: o bază de cunoștințe sau memoria permanentă, o instanță de prelucrare și un motor de inferență sau monitor de control” (Lindsay & Norman, 1980, apud. Crahay, M., 2009, p. 359). „Conștiința pe care subiectul o are despre funcția sa cognitivă constituie un factor – cheie al controlului pe care el îl poate exercita asupra propriei gândiri” (Crahay, M., 2009, p. 400).

Cercetările în domeniu relevă existența mai multor modele ale autoreglării. Dintre acestea, unele dintre cele mai cunoscute și care, la rândul lor au generat alte variații pe aceeași linie, sunt următoarele trei: modelul cognitivist clasic, modelul autoreglării ca putere, modelul autoreglării ca abilitate.

**Primul model**, ce are ca linie directoare viziunea cognitivistă clasică, se concentrează asupra modului în care autoreglarea funcționează, fiind considerată un sistem de procesare a informației (de ex., Modelul lui Carver, C. S., 2004, p. 14; redat în Fig. nr. II. 1., „Bucla de feed-back”, p. 71). Carver, C. S., propune un model provocator pentru fenomenul autoreglării, în care comportamentul este văzut ca reflectând procesele de control cibernetice.

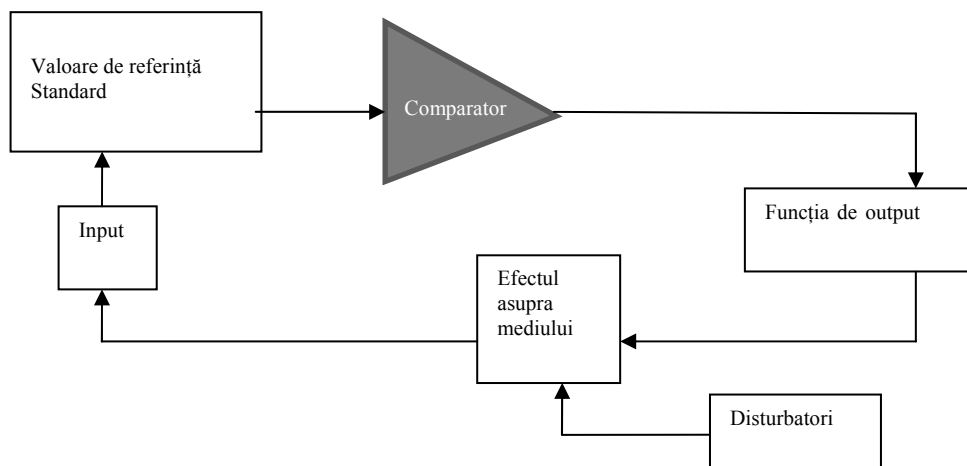


Figura nr. II. 1. „Bucla de feed-back”, Modelul lui C. S. Carver (2004)

Acesta pornește de la premisa că procesele servesc unui scop, că ajustările auto-corective se fac din nevoia de a urmări realizarea scopurilor propuse, ajustările fiind determinate, inițiate de persoana în cauză.

Astfel, comportamentul este un proces continuu de apropiere de reprezentările scopului, această apropiere încorporând caracteristicile controlului feed-back-ului. Carver, C. S. (2004) prezintă o schemă comprehensibilă a modelului său, în care se regăsește unitatea de bază a controlului cibernetic (Fig. nr. II. 1. „Bucla de feed-back”, Modelul lui C. S. Carver, 2004, p. 71).

Pentru autor, input-ul este echivalentul percepției, având funcția de a primi și introduce noi informații în sistem. Comparatorul este un mecanism care are rolul de a compara input-ul, informațiile primite cu scopul sau valoarea de referință, alegând un răspuns, iar output-ul este considerat a fi comportamentul individual în urma acestei alegeri. Carver admite că există două tipuri de bucle ale feed-back-ului. Un tip, numit bucla feed-back-ului negativ, care acționează în scopul reducerii sau eliminării oricărei discrepanțe observate între percepție și valoarea de referință. Al doilea tip, bucla de feed-back pozitiv, acționează spre evitarea valorii de referință, din acest motiv fiind numită și „anti-scop”, identificată ca frica sau stima de sine negativă.

Autoreglarea are loc prin monitorizarea stării în relație cu scopul propus și prin adoptarea de schimbări și ajustări în direcția dorită. Mithaug (apud Wehmeyer, M. L., 2007) sugera că oamenii sunt adesea în mișcare continuă între starea existentă și scopurile sau statusul dorit. Când există o discrepanță între ceea ce persoana are și ceea ce vrea, un stimulent pentru autoreglare și acțiunile ulterioare poate deveni operativ. Când individul conștientizează existența discrepanței sau a problemei, el își poate stabili scopuri clare.

Prin modelul propus, cercetătorul oferă explicații în ceea ce privește reglarea emoțiilor, conducerea prioritară a comportamentului, rolul sentimentelor negative și pozitive în fenomenul reprioritizării, legăturile existente între conflicte și autocontrol, conexiunile dintre autoorganizare și sistemele dinamice.

**Un al doilea model** consideră că autoreglarea funcționează ca o resursă energetică individuală. „Puterea autoreglatoare” reprezintă resursele interne necesare pentru a inhiba, depăși sau modifica posibilele răspunsuri care apar ca rezultate ale proceselor fiziologice, ale rutinei, ale învățării sau datorită noutății unei situații (Baumeister, R. F., 2002).

Reprezentanții acestei perspective consideră că aceste resurse sunt limitate și se consumă rapid. Puternică la începutul oricărui demers acțional, autoreglarea ca resursă se diminuează odată cu efortul depus, urmând ca după o perioadă de

repaus să revină la puterea inițială. Prin urmare în acest model se consideră că oamenii eșuează adesea în reglarea comportamentului.

Se emite, de asemenea, ipoteza că indivizii tind să-și conserve resursele autoreglatorii pe măsură ce le folosesc, însă nivelul acestora poate crește gradual prin exersare. Acest model diferă de celelalte prezentate în această lucrare prin faptul că ia în considerare și încearcă să explice cum funcționează autoreglarea în sarcini consecutive, nu concurente, concentrându-se asupra aspectelor implicate în luarea deciziilor, alegerea unui răspuns activ în detrimentul unui pasiv precum și în alte funcții executive.

Baumeister nu exclude ca posibile explicații celelalte modele, ci insistă, în modelul propus, asupra faptului că tocmai această caracteristică a autoreglării, de a fi o resursă limitată, poate determina situații negative. Astfel, tentative repetate, eșuate în reglarea comportamentului pot determina stoparea sau/ și evitarea oricăror alte încercări reglatoare viitoare. Datorită unei istorii de eșecuri sau a sentimentului de neputință, persoanele care au experimentat dificultăți în autoreglarea comportamentului pot face foarte puțin pentru a-și schimba situațiile. În consecință își pot stabili așteptări care sunt fie prea scăzute, fie prea înalte.

Așa cum remarca Wehmeyer, M. L. (2007), autoevaluările nerealiste pot produce așteptări nerealiste sau nefezabile. Seligman declara că, plasat într-o situație fără ieșire, orice organism își abandonează în mod pasiv destinul, fără să mai încerce să se sustragă stimulărilor adverse (apud. Crahay, M., 2009, p. 454).

Atribuirile cauzale, în orice situație, reprezintă unii dintre factorii importanți care influențează modul de angajare într-o sarcină. Sentimentul de incapacitate, dobândit în urma unor experiențe de învățare negative, generează fenomenul de resemnare învățată, limitând din interior ființa umană în procesul de evoluție mai mult decât condițiile de mediu. Ceea ce crede persoana despre puterile ei poate deveni un accelerator sau o frână în dezvoltarea personală.

**Cel de al treilea model** asimilează conceptul de autoreglare unei abilități. Această orientare a fost dezvoltată de unii specialiști în psihologia dezvoltării, tratând autoreglarea ca una dintre multele abilități pe care copiii le dobândesc odată cu înaintarea în vârstă. Din această perspectivă, autoreglarea este un fenomen complex reprezentând mai mult decât doar voința, mai mult decât doar realizarea scopurilor. Este capacitatea individuală de a se ghida, în orice mod posibil, spre atingerea unor scopuri importante (Fitzsimons, G. M., Bargh, J. A., în Baumeister, R. F., Vohs, K. D., 2004, p. 151-170).

P. Fonagy și M. Target concep autoreglarea ca fiind „un mediator cheie între predispozițiile genetice, primele experiențe de viață și modul de funcționare al adultului”. Autorii menționați descriu autoreglarea ca fiind abilitatea copilului de a „(1) controla reacția la stres, (2) capacitatea de a menține focalizată atenția și (3) capacitatea de a interpreta stările mentale” (Fonagy, P. și Target, M., 2002, p. 307).

Abilitatea de autoreglare presupune implicarea unei palete largi de operații cognitive și motivaționale, precum acționarea rapidă în cazul unei oportunități, ignorând distractorii, acționând flexibil pentru a răspunde situațiilor, depășind obstacolele și gestionând conflictele dintre scopuri. Considerând autoreglarea o abilitate generală, se pornește de la premiza că persoana care obține rezultate foarte bune într-o activitate autoreglată, va performa cu siguranță, cu aceleași rezultate și în alte activități, aspect considerat de specialiști ca fiind o limită a modelului.

*Paradigma în care situăm această lucrare* concepe **autoreglarea** ca fiind o **competență**, accentuând în special aspectul dobândit al acesteia, încercând să diminueze rolul „fatalist” al eredității în dezvoltarea personalității umane. Această viziune este, mai degrabă, o continuare a modelului mai sus amintit, întrucât o competență este formată din cunoștințe, abilități și atitudini. Se încearcă depășirea limitelor modelului anterior prezentat și fundamentarea originii fenomenului autoreglării în zona modelării sociale.

Astfel, autoreglarea conștientă a comportamentului se realizează în mare parte în urma experiențelor de învățare. Actul învățării, deși are o componentă predominant individuală, este, totuși, un act social, presupunând construcția de sensuri, producere de semnificații, mediate socio-cultural.

Teoriile care au adus o contribuție notabilă acestei perspective din care abordăm autoreglarea sunt perspectiva dezvoltării Vîgotskiene și teoria modelării dezvoltate de Bandura. Perspectiva Vîgotskiană conceptualizează autoreglarea în interiorul interacțiunii diadice, precum cea dintre părinte și copil, în care învățarea are loc în „zona proximei dezvoltări”. Persoana care învață și cea de la care se învață colaborează în realizarea sarcinii, procesul fiind facilitat de prezența „eșafodajului”, prin ghidare, modelare și explicare. Vîgotski accentuează rolul factorilor sociali și culturali în formarea autoreglării, considerându-i factori importanți în maximizarea și controlul rezultatelor învățării.

Bandura, prin teoria modelării, pune accent pe rolurile atribuite proceselor simbolice care „se autoreglează în funcționarea psihologică umană. După Bandura, toate fenomenele de învățare ce rezultă din experiențe directe pot apărea datorită analizei comportamentului celorlalți oameni și a consecințelor acestuia pentru cel care analizează” (Negreș-Dobridor, I. , Pânișoară, I. O., 2008, p. 68).

Prin teoria sa, autorul reușește să îmbine punctele forte ale behaviorismului și a umanismului, orientându-se mult spre perspectiva sociocognitivă de abordare a comportamentului uman. Prin dezvoltarea teoriei eficacității personale, Bandura se distanțează substanțial de behaviorism. Verbele „a anticipa” și „a controla” sunt esența în jurul căreia autorul își construiește întreaga construcție teoretică, considerându-le elemente centrale ale acțiunii umane. Nevoia de a controla evenimentele din viață este, în opinia autorului, o tendință învățată, accentuând posibilitatea de a influența traiectoria în viață prin activism. Un nivel ridicat de eficacitate se manifestă prin capacitatea de mobilizare a forțelor în fața obstacolelor și de încredere în propriile puteri. Nivelul scăzut de eficacitate de sine se resimte prin incapacitatea de a se mobiliza, de a influența evenimentele din propria viață, prin apariția sentimentelor de neputință.

Fenomenul autoreglării a fost și este încă studiat în diferite ramuri ale psihologiei (precum, psihologia dezvoltării, personalității, clinică, socială, a consumatorului), cât și în alte domenii precum biologia, medicina, antropologia, în ultimele decenii, studiile focalizându-se pe o perspectivă interdisciplinară.

Din perspectiva neuropsihologiei cognitive, autoreglarea nu se referă doar la procesele executive, precum memoria de lucru, atenția, alegerea și luarea deciziilor, ci și la controlul emoțiilor și motivației.

Emisferele cerebrale sunt alcătuite din anumite formațiuni numite lobi, fiind specializați în realizarea unor funcții diferite. Lobul frontal reprezintă aproape jumătate din volumul creierului uman și, totuși, „rămâne cea mai misterioasă parte a creierului” (Morris, C. G., Maisto, A. A, 2008, p. 56.). Lobul frontal primește și coordonează mesaje de la ceilalți trei lobi corticali și ține evidența mișcărilor trecute și viitoare ale corpului. Această abilitate, de a monitoriza și integra sarcini complexe în desfășurare în restul creierului, i-a determinat pe unii cercetători să considere că lobul frontal reprezintă „centru de control executiv” al creierului (Dubois, B., & Levi, R., 2004, Goldberg, E., 2001), fiind implicat într-o arie largă de activități de rezolvare de probleme. De asemenea, lobul frontal deține un rol cheie în comportamentele pe care le asociem cu personalitatea, incluzând aspecte legate de motivație, perseverență, afectivitate, caracter și aspecte legate de luarea deciziilor morale (Jackson, D. C. et al., 2003).

Aria cerebrală responsabilă de funcționarea controlului este cortexul prefrontal. Această porțiune este, de asemenea, considerată ca fiind locul conștiinței. Goldberg (2001) numea această zonă „șeful/ managerul executiv”, fiind responsabilă de reacțiile subiective și de comportamentele externe care definesc personalitățile umane.



Aria cerebrală numită cortexul anterior cingulat, localizată pe suprafața mediană a lobilor frontali, interacționează cu cortexul prefrontal în monitorizarea și ghidarea comportamentelor (Gehring, W., & Knight, R., 2000), fiind interconectată cu regiuni corticale și subcorticale, precum sistemul limbic și cel motor. Specialiștii consideră că această arie face parte din circuitul care controlează procesarea emoțională și cognitivă (Bush, G., Luu, P., & Poser, M., 2000), fiind puternic implicată în problematica autoreglării (Posner, M., & Rothbart, M. K., 1998). Cortexul prefrontal are ca principală funcție memoria de lucru. Aceasta este componenta esențială pentru menținerea informației în câmpul conștient, pentru executarea operațiilor mentale. Memoria de lucru împreună cu atenția sunt aspecte vitale în reglarea cognițiilor și comportamentelor având un rol însemnat în ceea ce privește procesele de inhibare, de adaptare la nou, de luare a deciziilor. Am dori să evidențiem aceste mecanisme cerebrale implicate în autoreglare, întrucât procesul în cauză este influențat de factorii sociali, culturali, cognitivi, neurochimici, anatomici precum și de legăturile dintre acești factori.

Rezumând punctele de vedere prezentate anterior, observăm că există preocupări pentru conceptualizarea autoreglării în diferite domenii ale științei (de ex.: medicină, biologie, educație, psihologie, ș.a.).

Cu precădere în cazul psihologiei, putem afirma că specialiștii din diferite ramuri ale acesteia au încercat să explice acest concept și să discrimineze valențele pozitive și negative ale prezenței/ absenței autoreglării.

În încercarea de a descoperi originea autocontrolului, unii specialiști oferă ca posibilă explicație nevoia de celălalt pentru a supraviețui prin schimburi reciproce, altruism, cooperare, beneficii economice etc.. Drept urmare, scopul ultim al autocontrolului și al funcționării executive este unul social, poziție la care subscriem.

Asupra căror aspecte se orientează procesele reglatorii este încă un subiect controversat între specialiști, mai ales datorită pozițiilor teoretice din care este analizată autoreglarea. Sumarizând mai multe perspective, observăm că specialiștii analizează reglarea impulsurilor, apetitului, gândurilor, performanțelor în sarcini, a efortului, focalizarea atenției, emoțiilor. Emoțiile nu suportă doar influența reglării, ci și însoțesc orice proces de reglare. În acest proces, Sinelui îi revine responsabilitatea de a nu ceda tentațiilor unor scopuri incongruente celui vizat, dar mai apropiate în timp și spațiu și de a depăși anxietatea care însoțește uneori procesul de autoreglare, prin controlul emoțiilor negative.

Studiind literatura de specialitate, remarcăm persistența unei discontinuități terminologice, justificată cel mai adesea prin faptul că cercetările asupra

fenomenului autoreglării au vizat mai mult latura aplicativ – practică, lăsând-o pe cea teoretică la limita confuziei datorată perspectivelor diferitelor paradigme și datorită focalizării pe diferite aspecte particulare ale autoreglării.

Prin urmare, ceea ce specialiștii în neuropsihologie, precum Barkley, R. A. (2001, 2004), numesc „funcții executive”, reprezintă același lucru pe care reprezentanții psihologiei dezvoltării (Flavell, 1970; Torgesen, 1994; Welsh & Pennington, 1988, apud. Barkley, R. A., 2004) îl numesc „metacogniție”, aceștia din urmă fiind cei care afirmă că reglarea este învățată de copii datorită nevoii de participare socială. Psihologia cognitivă își concentrează studiile asupra resurselor limitate în derularea proceselor atenției, considerând că procesele metacognitive (autoreglarea este componentă a metacogniției) reglează performanțele cognitive.

Specialiștii în psihologia personalității au tratat și încearcă să rafineze conceptual fenomenul prin studiile asupra puterii Eului și asupra importanței conștientizării. În schimb, psihologii sociali își concentrează atenția asupra dezvoltării unui aparat conceptual în care autoreglarea este o operație a Sinelui.

Psihologii clinicieni recunosc importanța centrală a autoreglării, evidențiind prin cercetări, cum lipsa sau funcționarea deficitară a acesteia influențează evoluția diverselor tulburări. În sfera educației, există un număr impresionant de lucrări care tratează subrealizarea școlară, succesul școlar făcând referire la competența de autoreglare. Altele se concentrează pe modalități de dezvoltare a acesteia în școală.

## ***II.2 Motivație și învățare***

Deoarece motivația are un rol esențial în formarea și în manifestarea abilităților în cadrul unei sarcini școlare date, dorim să prezentăm o scurtă sinteză a principalelor teorii ale motivației și ideilor de bază (Tabelul nr. II.1. Principalele teorii ale motivației, p. 78).

Considerăm necesar acest lucru deoarece fiecare teorie în parte face referire la diferite elemente ale motivației, din perspective diferite (cauze declanșatoare, mecanisme de funcționare, rolul ei, modalitate de realizare a motivației) generând astfel modalități diferite de interpretare ale comportamentului.

Alături de o serie de motive precum: motive sociale, de conformare la presiunea grupului, curiozitate față de mediu, emulația ce se produce între copii, alături de atitudinea familiei față de școală se plasează tipul de motivație pe care R. M. Gagne l-a numit „hotărârea de a învăța”.

Deși mulți autori iau în considerare „motivația de a învăța”, există numeroase cercetări care au dovedit că învățarea se poate produce la fel de bine și fără această motivație – „învățarea incidentală” (Postman apud. Gagnè, R. M., 1975, p. 245-24). Această motivație specială, ce poate fi tradusă prin „Trebuie să învăț”, este diferită de motivația de a realiza care are o importanță deosebită pentru succesul învățării (Gagnè, R. M., 1975, p. 245-24).

**Tabelul nr. II. 2. Principalele teorii ale motivației**

<b>Numele autorului</b>	<b>Teorie</b>	<b>Elementul central al teoriei</b>	<b>Explicația pentru motivație</b>
<b>MASLOW</b>	<i>umanistă</i>	<i>piramida (ierarhia nevoilor)</i>	<i>nevoia de satisfacere</i>
<b>BRUNER</b>	<i>cognitivistă</i>	<i>procesele intrinseci</i>	<i> motive amestecate</i>
<b>WEINER</b>	<i>atribuire</i>	<i>cauzele comportamentului</i>	<i>identificarea cauzelor comportamentului</i>
<b>SKINNER</b>	<i>condiționare operantă</i>	<i>întărire</i>	<i>trasee (programe) de întărire</i>
<b>BANDURA</b>	<i>cogniție socială</i>	<i>imitare</i>	<i>modelare</i>

Ausubel propune o serie de forme ale motivației sociale ca dovezi pentru motivația stăpânirii și realizării sarcinilor școlare:

- *recompensa* satisface integral motivul ce a stat la baza învățării;
- realizarea (în sens de reușită în sarcinile întreprinse) este un *stimulent* pentru personalitate (realizările, competențele influențează direct poziția individului, respectul de sine, sentimentul de adecvare);
- *motivația pozitivă, cea intrinsecă și motivele „cognitive”* sunt importante deoarece pot fi rezultatul „motivației ce se naște din succesul realizărilor la învățătură”.

Deși „ideea progresării în pași sau stadii, începând cu recompensele cele mai concrete și ajungând la cele care implică un sentiment de satisfacție (decurgând din atingerea unor niveluri autoimpuse)”, reprezintă o metodă frecvent recomandată, nici unul din aceste procedee nu constituie, desigur, o cheie

fermecată care să asigure elevului interesul pentru învățare. Ausubel, D., 1981, (apud. Gagnè, R. M., 1975, pp. 245 - 246) propune o succesiune stadială a motivației, de care considerăm noi, ar trebui să se țină cont în procesul instructiv-educativ:

- a) *motivație socială* (aprobarea celorlalți, relații pozitive cu ceilalți, stimă socială, nevoia de afiliere);
- b) *motivație a perfecțiunii* (deprinderi ce îi permit elevului să lucreze independent);
- c) *motivația realizării* (automotivație, sentiment al eficacității, „străduința de realizare” (McClelland), „motivația competenței” (White).

Trebuie să precizăm ceea ce Ausubel și Robinson remarcă, și anume că „influența reală a motivației autoafirmării extreme asupra randamentului școlar depinde de numeroși factori: vârstă, sex, nivelul anxietății și alte trăsături de personalitate.”

Motivația realizării are cel puțin 3 impulsuri componente în condițiile învățării școlare, care face referire și la legătura de interdependență ce se stabilește între cogniție, personalitate și motivație. În acest sens, motivația realizării trebuie înțeleasă ca un „motor” pus în acțiune de cele trei componente ale sale:

- *impulsul cognitiv* – orientat spre sarcina didactică;
- *afirmarea puternică a Eului* – orientată atât spre realizarea sarcinilor școlare curente sau a prestigiului, cât și spre viitoarele obiective școlare și profesionale care depind de cele dintâi; anxietatea fiind unul din principalele elemente componente ale unei astfel de motivații, provenită din anticiparea pe plan psihic a pierderii situației sociale primare (și a respectului de sine), care ar urma eșecului la învățătură;
- *trebuința de afiliere* – orientată spre acele realizări care îi asigură individului aprobarea unor persoane semnificative (Ausubel, D. P., Robinson, F. G., 1981).

“Motivația în context școlar se referă la modalitatea elevilor de a răspunde unor sarcini de învățare specific, urmărind anumite obiective (în mod generic, achiziția unor cunoștințe sau deprinderi) definite în cadrul acestor sarcini” (Popeni, Ș., Fartușnic, C., 2009, p. 50). Principalii factori de influență ai motivației pentru învățare ale elevilor sunt cei individuali, familiali și școlari.

Din punctul de vedere al lui Viau (2004), cei mai relevanți factori individuali care afectează nivelul motivațional al unui elev sunt: percepția de sine, percepția valorii unei activități, percepția nivelului de competență în realizarea unei sarcini școlare de o anumită factură, percepția asupra controlului pe care îl deține în realizarea cerințelor școlare.

În cele mai multe cazuri, percepția elevului cu dificultăți de învățare asupra propriei persoane este una deformată, afectând negativ nivelul motivațional, asociindu-se cu frustrare, descurajare, anxietate, dezamăgire. Percepția acestuia asupra controlului deținut este influențată de atribuirile cauzale nerealiste pe care le face, de sentimentul de neputință și de lipsa de încredere în propriile puteri. Considerăm că intervențiile educaționale care vizează dezvoltarea competenței de învățare autoreglată au efect benefic asupra performanțelor acestei categorii de elevi, întrucât una dintre ariile de reglare vizate este cea motivațional/ afectivă.

Familia are o influență majoră asupra nivelului motivațional al elevului pentru învățare. Caracteristici precum situația socio-economică a familiei, atitudinile legate de școală și rolul ei în formare, lipsa suportului afectiv, rolul pasiv în relația elevului cu mediul școlar, dezinteresul afectează setul de credințe și opinii privind valoarea învățării școlare al elevului în dificultate.

Interesant este că anumite caracteristici ale școlii pot acționa în sensul demotivării elevului. Interesul slab al cadrelor didactice pentru individualizarea învățării, pentru diferențierea sarcinilor de învățare, lipsa de cunoaștere reală a elevilor, presupunerea că motivația este un factor ce nu trebuie stimulat și de școală, ci este responsabilitatea familiei și a elevului sunt doar unele dintre aspectele care determină inhibarea motivației pentru învățare.

Aspectele asupra cărora profesorul se poate concentra pentru ameliorarea nivelului motivațional al elevilor vizează: oferirea elevilor a unui feedback pozitiv, în timp util; conceperea situațiilor de învățare astfel încât activitățile de predare – învățare să fie centrate pe nevoile elevului; calitatea comunicării și a relațiilor existente între profesor și elev; recompensarea și recunoașterea meritelor după îndeplinirea unor etape importante; cultivarea efortului investit în activitatea de învățare; acordarea de ajutor strategic elevului în stabilirea propriilor obiective de învățare, în efortul acestuia de organizare a învățării și autodepășire.

### **II.3 Învățarea autoreglată**

Dintr-o perspectivă largă, învățarea este definită ca fiind „modificarea capacității unui individ de a realiza o activitate sub efectul interacțiunilor cu mediul înconjurător” (Larousse, 2006, p. 638). Însă conceptul asupra căruia ne-am aplecat în acest subcapitol are sensuri variate, fiind abordat de-a lungul timpului, din perspective și paradigme diferite. Legendre, R. (apud. Cocoradă, E., 2009, p.87) considera că „învățarea este constituită de procesele de achiziție sau de schimbare, dinamică și internă a unei persoane, care stimulată de dorința și voința de dezvoltare, construiește reprezentări noi, explicații coerente și durabile ale lumii sale plecând de la percepția materialelor, a stimulilor din mediu, de la interacțiunea dintre datele interne și cele externe și de la priza de conștiință personală”.

În zilele noastre, învățarea este considerată a fi „un proces activ și constructiv, ce are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic” (Siebert, H., 2001, p.31). Din perspectivă pedagogică, învățarea reprezintă o activitate proiectată de profesor cu scopul de a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității educabililor prin valorificarea capacității acestora de a dobândi cunoștințe, deprinderi, strategii și atitudini (Cristea, S., 2000).

În context școlar, aceasta ia forma unui proces dirijat într-o măsură variabilă, sistematic, condus de cadrul didactic - persoana cu autoritate epistemică. Analiza procesului de învățare în funcție de nivelul de complexitate la care se desfășoară dezvăluie un continuum ale căror extreme sunt nivelul elementar, reprezentat prin răspunsul la factorii externi, condiționarea, și cel complex, prin interpunerea unui filtru între stimul și reacția individuală, care include învățarea de cunoștințe declarative și procedurale.

Cunoștințele acumulate sunt dinamice, se transformă pe parcursul unui îndelung și complex proces. Însă procesul nu se limitează doar la a obține aceste produse, cunoștințele, care reprezintă aspectul cognitiv. Deopotrivă, acest proces vizează și dezvoltarea psiho-motorie, prin construirea de deprinderi și priceperi cât și pe cea socio-afectivă, formându-se competențe sociale, atitudini prin însușirea de norme și valori. Ele, corect asimilate și bine structurate, devin funcționale și facilitează formarea de competențe.

Modelul neoconstructivist de abordare a dezvoltării cognitive aduce în discuție structurile de control executiv ale copilului, ce contribuie „la dezvoltarea unor modele conceptuale generale care transcend sarcinile particulare, devenind un indicator al nivelului de organizare a rețelelor conceptuale în diferite etape ale dezvoltării acestuia” (Neacșu, I., 2010, p. 105-106). Acest model îmbină concepte constructiviste cu cele cognitiviste, precum și cu cele mai recente rezultate din științele neuro - comportamentale pentru a accentua înaltul activism al gândirii copilului, aceasta aflându-se sub coordonarea propriei personalități.

Autorul citat în paragraful anterior, I. Neacșu consideră că modelul neoconstructivist are anumite avantaje pentru planul educațional. Cele mai importante dintre ele aduc în discuție noua perspectivă asupra înțelegerii „conceptualizării la copil, la esențializarea instruirii, oferind mai multe șanse ca structurile originale să fie utilizate de către pedagog pe o bază științifică, dominată de constructivism, de emergența cunoștințelor”.

De asemenea, modelul în cauză „facilitează fenomenele de diagnoză a prezenței și înțelegerii strategiilor cognitive, precum și testarea pentru transfer a unor structuri cognitive intenționale în contexte stimulative constructiv”. Viziunea asupra dezvoltării cognitive este una inedită, considerându-se că „are o caracteristică esențială în evoluție: conduce la un stil cognitiv eficient – organizarea unei probleme, tratarea ei, rezolvarea prin alternative, mobilizarea cognitiv – interpretativă etc.” (Neacșu, I., 2010, p. 107).

Specialiștii în educație vorbesc astăzi de „sporirea” educabilității, nu doar ca efect al extinderii educației, ci și ca „obiectiv instrumental” expres urmărit de aceasta. Dacă, psihologic vorbind, educabilitatea s-ar concretiza în structurarea și funcționalitatea a patru capacități importante (învățarea de a învăța, învățarea de a împărtăși cunoștințele cu ceilalți, învățarea de a evalua și de a se autoevalua, învățarea de a schimba și îmbunătăți), sporirea educabilității reprezintă dezvoltarea și eficientizarea acestora. În actul educațional se operează cu două scopuri: unul extern – finalitățile (formarea elevului în raport cu o valoare determinată, indicată de scopul educației) și unul intern – transformarea obiectului educației în subiect al educației. Elevul este subiect al propriei formări, în funcție de coeficientul său de angajare și activism.

R. M. Hutchins (1970, apud Niculescu, M. R., 2010, p. 26) susținea, încă din 1968, ideea necesității reconsiderării procesului educațional în direcția construcției unei *societăți bazată pe învățare*, cu mențiunea că, în formula existentă, acesta nu mai corespunde cerințelor societății față de produsele educației: absolvenții profesionalizați la diferite niveluri de pregătire.

Cercetătorul aduce în discuție exemplul atenienilor antici care considerau educația ca nefiind circumscrisă unei perioade și unui loc anume, cu un anumit număr de ore pe zi, ci o reprezentau ca fiind apanajul cetății și scopul acesteia. Atenienii erau educați prin cultură, prin viața socială, prin Paidea.

T. Husén „întărește ideea necesității *societății bazată pe învățare*, aducând ca argument explozia informațională care, în vremea aceea nu cunoștea dimensiunile de astăzi, dacă privim dintr-o perspectiva retroactivă. Analizând contribuția lui Husén, S. Ranson subliniază ideea educației de-a lungul întregii vieți ca pe o procesualitate necesară, accentuând rolul educației formale dar și necesitatea reconsiderării acesteia, în corelație cu educația nonformală și cea informală, cu care trebuie să formeze o unitate, să se afle în raporturi de complementaritate” (Niculescu, M. R., 2010, p. 26).

„O *societate bazată pe învățare* este societatea care oferă fiecăruia oportunități să învețe, îi oferă condiții de învățare, de dezvoltare pe întreg parcursul vieții, îi dă șanse pentru a-și crea un stil de viață în care învățarea este parte componentă cheie. În contextul unei astfel de societăți, educabilii adoptă învățarea ca pe un *modus vivendi*, angajându-și plenar toate resursele individuale și folosind inteligent contextul în care trăiesc. Ceea ce *nu* trebuie să fie o societate bazată pe învățare, așa cum s-a întâmplat și încă se întâmplă, este ca ea să nu rămână doar un set de idei încorporate în retorica politicianilor diferitelor perioade” (Niculescu, M. R., 2010, p. 12).

Predicțiile lui Husen au devenit în mare parte realitate, astfel în ultimii 30 de ani au avut loc schimbări profunde în practica educațională în urma acestor deziderate. Prin urmare, învățarea autoreglată a devenit una dintre axele principale ale practicii educaționale (Torrano, Montalvo, F., 2004; Pintrich, P. R., 2000; Reynolds, W. M. & Miller, G. E., 2003). Conform lui Zimmerman, B. J. (2002), elevul nu este doar implicat activ în propria formare, ci, prin nivelul lui de implicare, devine conducător al procesului de autoformare. Mai mult chiar, promovarea autodeterminării copiilor și tinerilor, cu sau fără cerințe speciale, are implicații de-a lungul vieții și asupra constelației de roluri în viață. Odată dobândită în școală, competența de autoreglare se menține de-a lungul vieții, influențând calitatea demersurilor viitoare în muncă (Wehmeyer, M. L., 2007).

Termenul de învățare autoreglată a devenit cunoscut în câmpul educațional în 1980, deoarece evidențiază autonomia și responsabilitatea elevilor în învățare. Astăzi asistăm la o explozie de studii de specialitate asupra învățării autoreglate, ceea ce dovedește interesul crescut al cercetătorilor și al practicienilor asupra



acestui fenomen, astfel constituindu-se o reală direcție de cercetare și practică educațională.

Este apreciat ca un termen valoros, deoarece evidențiază cum „sinele” este un agent în stabilirea scopurilor și strategiilor de învățare și cum percepția fiecărui individ asupra sinelui și a sarcinilor influențează calitatea învățării (Paris, S. G., 2001). În ultimii douăzeci de ani, o mare parte din cercetările asupra învățării autoreglate s-au focalizat pe o perspectivă cognitivă (ex. Paris & Byrnes, 1989), pe originile sociale ale învățării autoreglate (ex. Pressley, 1995; Zimmerman, 1989), pe strategiile de instruire care promovează învățarea autoreglată (Butler & Winne, 1995). Ca termen general, **învățarea autoreglată** încadrează cercetări asupra strategiilor cognitive, metacogniției și motivației într-un construct coerent ce evidențiază interacțiunile între acestea.

Termenul *cogniție* a fost definit prima dată, de Pieron, H. (1951, apud. Neacșu, I., 2010, p. 108) ca fiind „un act de cunoaștere prin care un organism dobândește informație, o tratează, o exploatează”. Astăzi, Marele dicționar al psihologiei (Larousse, 2006, p. 211) definește cogniția ca fiind „ansamblul de activități intelectuale și de procese referitoare la cunoaștere și la funcția pe care o realizează”. Deși există voci care pun echivalent între termenii „cogniție” și „cunoaștere”, ținem să precizăm că aceste concepte au arii de întindere diferite. Astfel, termenul „cogniție” are un grad de generalitate mai întins decât termenul „cunoaștere”, acesta din urmă fiind obiectivul sau *funcția* cogniției – în sensul pe care biologia îl oferă conceptului.

*Cunoașterea* nu este o sumă de cunoștințe ci o sinergie de modalități de cunoaștere, de capacități cognitive puse în acțiune. Cunoașterea implică fenomenul înțelegerii; ea angajează decodificarea semnificațiilor profunde ale lumii exterioare, descifrarea tainelor lumii.

**Strategiile cognitive** reprezintă un tip particular de strategii de învățare. Strategia cognitivă este definită ca fiind „un ansamblu complex de cunoștințe procedurale (reguli, proceduri și algoritmi) înlănțuite cronologic, utilizat pentru realizarea unui obiectiv cognitiv” (Dulamă, M. E., 2009, p. 202).

Având o preocupare vădită asupra acestui fenomen, M. E. Dulamă (2009) realizează o sinteză a tipurilor de strategii cognitive identificate de autor din cercetările curente, dar și folosindu-se de experiența sa în domeniul didactic. Deși autoarea nu are pretenția realizării unei clasificări exhaustive, menționând chiar că lista poate fi completată, îmbunătățită, claritatea acesteia ne-a determinat să o considerăm un model de referință, reproducând-o în tabelul de mai jos (Tabelul nr. II. 2. Clasificarea strategiilor cognitive după Dulamă, M. E., 2009, p. 85).

Strategiile cognitive sunt integrate cunoștințelor procedurale, alături de strategiile metacognitive, scenariile cognitive, modelele mentale, algoritmi, procedurile, operațiile și regulile. Prin conceptul de *cunoștințe procedurale* delimităm acele „reprezentări dinamice care permit unei persoane să acționeze asupra realității prin intermediul operatorilor și operațiilor” (Dulamă, M. E., 2009, p. 174). Astfel, ele răspund la întrebarea „Cum?”, explicând modul ales de o persoană în realizarea unei sarcini.

Dorim să prezentăm pe scurt aceste tipuri de strategii, cu titlu informativ, fără a insista asupra acestui aspect. Astfel, strategii generale sunt adesea comune mai multor domenii de studiu.

**Tabelul nr. II. 2. Clasificarea strategiilor cognitive după Dulamă, M. E. (2009, p.202)**

Criteriul de clasificare	Tipuri de strategii
<b>După gradul de generalitate</b>	-strategii generale (comune mai multor discipline de studiu) -strategii particulare (specifice unei discipline de studiu)
<b>După caracterul lor</b>	-strategii de rutină (bazate pe automatisme rigide) -strategii inovatoare, creative
<b>După direcția demersului</b>	-strategii prospective -strategii retrospective
<b>După criteriul certitudinii obținerii soluției</b>	-strategii algoritmice -strategii euristice
<b>După demersul gândirii elevilor</b>	-strategii inductive -strategii deductive -strategii analogice -strategii transductive -strategii mixte
<b>După gradul de dirijare a învățării de către profesor sau a altor surse</b>	-strategii cognitive dirijate direct de profesor -strategii cognitive dirijate direct de profesor (învățare semiindependentă) -strategii programate -strategii cognitive dirijate intermitent de profesor (învățare semiindependentă) -strategii de învățare independentă conștientă -strategii imitative

Deși, inițial sunt învățate într-un context particular, ele pot fi aplicabile și altor contexte științifice, fiind transferabile. Vorbim despre metoda încercării și erorilor, analogia, euristicele, ascultarea activă, deducția, inducția, etc..

Strategiile cognitive particulare, prin contrastul evident, sunt aplicabile unui domeniu îngust, neputând fi transferabile altor discipline.

Acestea dau specificitate profesiei. Strategiile analogice sunt cele care permit transferul unui model de realizare a unei sarcini dintr-un context într-altul, pe baza descoperirii unor condiții sau situații similare. Strategiile inductive încep de la situații particulare mergând spre cele generale, de la concret spre abstract. Operații inverse se fac în cadrul strategiilor deductive, care acționează de la cunoștințe cu un grad ridicat de generalitate spre concretul logic.

Dacă strategiile cognitive prospective se concentrează pe cercetarea stării prezente și a implicațiilor viitoare, cele retrospective fac apel la investigații asupra trecutului și asupra implicațiilor, consecințelor lor asupra stării actuale. Strategiile cognitive algoritmice presupun aplicarea unui set de reguli și proceduri prin care întotdeauna se atinge soluția corectă, în contrast cu cele euristice în care mai important devine procesul de punere a întrebării corecte, vizând rezolvarea unor probleme complexe, cu mai multe variante de soluții posibile.

Dintr-o perspectivă largă, termenul **metacogniție** adesea se definește ca fiind „cunoașterea despre cunoaștere” sau „reflecția asupra cogniției și rezultatul acesteia”. Definirea specifică a metacogniției susține că este un „sistem de reflecții referitoare la caracteristicile de ansamblu ale cunoașterii, la conținutul acesteia (noțiuni, concepte, scheme cognitive, operații cu acestea), la operațiile specifice (acțiuni interiorizate pentru formarea conceptelor, rezolvarea de probleme) și la reguli, algoritmi implicați în cunoaștere (obiectivări ale relațiilor dintre concepte)” (Glava, A., 2009, p. 20).

Prin urmare, metacogniția reprezintă cunoașterea asupra strategiilor cognitive, adică răspunde la întrebările cum, când și de ce se folosește o anumită strategie în relație cu caracteristicile sarcinii precum și cu posibilitățile de soluționare. Prin învățare metacognitivă sau strategică, elevii își cresc nivelul de conștientizare a propriilor procese cognitive și descoperă modalități de învățare eficientă. Prin folosirea strategiilor metacognitive, elevul devine capabil să-și proiecteze, monitorizeze, controleze și să își autoregleze învățarea, realizând un management eficient al propriei persoane.

Printre cele mai cunoscute strategii metacognitive se află, în funcție de obiectivul urmărit, cele de reprezentare a cunoștințelor, valorilor, sentimentelor; cele de autoevaluare din punctul de vedere al obținerii și calității rezultatelor; cele de conștientizare a activității cognitive (implicând procese de analiză, monitorizare și control); cele de „autoreglare intenționată (conștientă) a propriei funcționări cognitive”, care se referă la aspecte legate de gestionarea cognițiilor și construcția

lor (autorefecția asupra posibilităților multiple de alegere a strategiilor, tehnicilor disponibile), la strategii de corectare și evitare a aspectelor negative, de valorificare a atuurilor, de creștere a eficacității de sine, îmbunătățire de sine și a întăririi de sine (Dulamă, M. E., 2009, p. 212 - 213).

Utilizarea și adaptarea strategiilor metacognitive în procesul de învățare se aseamănă mult cu ceea ce astăzi definim în alte domenii ca fiind managementul calității, constând în activități riguroase de planificare, monitorizare, control și evaluare a demersului de învățare abordat. Conform lui Glava, A. (2009) printre strategiile metacognitive fundamentale se regăsesc strategiile de anticipare, care vizează ca procese previziunea, planificarea și alocarea de resurse; strategii de monitorizare, prin care se verifică și se evaluează eficiența planului strategic; strategii de reglare, ce permit modificarea demersului de acțiune în urma rezultatelor evaluărilor.

Literatura de specialitate aduce în sprijinul afirmării importanței utilizării acestor strategii în procesul de învățare, dovezi experimentale prin care se atestă că nivelul de conștientizare a activității metacognitive corelează cu calitatea prestației cognitive.

Insistăm asupra faptului că aceste strategii cognitive, metacognitive nu sunt folosite în aceeași manieră de orice persoană. Felul în care elevul învață a preocupat mult timp cercetătorii, descoperindu-se modalități diferite de receptare și transmitere a informațiilor, generând nașterea conceptului de stil de învățare. Modalitățile proprii de acțiune ale ființelor umane aduc în discuție conceptul de stil cognitiv, cu o sferă de cuprindere mai largă decât cea a stilului de învățare. Prin acest concept înțelegem acea manieră tipică de achiziționare și procesare informațională.

Wirth, J., & Leutner, D. (2008, p. 103) definesc **învățarea autoreglată** ca fiind „competența educabilului de a-și planifica, executa și evalua procesele de învățare, ceea ce implică decizii continue asupra aspectelor cognitive, motivaționale și comportamentale ale procesului ciclic de învățare”. O caracteristică a acestei definiții este cum și de ce elevii aleg să folosească un anumit proces sau strategie.

Potrivit lui Zimmerman, B. J. (2002), participarea activă în învățare, din punct de vedere metacognitiv, motivațional și comportamental, este o caracteristică a elevilor cu un nivel ridicat de autoreglare.

Caracteristicile persoanelor cu un nivel ridicat de autoreglare sunt similare cu cele ale elevilor cu performanțe înalte, fiind opuse acelor cu performanțe

scăzute sau cu dificultăți de învățare, care arată un deficit în existența acestora (Touren, & Reyro, 2003; Zimmerman, B. J., 2002).

Cu o instruire adecvată pe aceste dimensiuni, toți elevii își pot îmbunătăți gradul de control în învățare și performanța, astfel multe dificultăți reperate în special la elevii cu performanțe scăzute pot fi înlăturate.

Autoreglarea nu este o măsurare a inteligenței fluide, care este nemodificabilă după o anumită perioadă în viață și nici o caracteristică personală determinată genetic sau formată în perioada timpurie (Chen, C. S., 2002). Elevii învață autoreglarea prin experiență și autorefecție (Pintrich, P. R., 2000), deci este o competență. Profesorii pot predă în moduri în care ajută elevii să devină educabili autoreglați. Cum autoreglarea nu este o trăsătură de personalitate, elevii își pot controla comportamentul și trăirile pentru a-și îmbunătăți învățarea și performanța (Chen, 2002).

Dat fiind rolul autoreglării în ceea ce privește dezvoltarea cognitivă și socială, este important să înțelegem cum aceasta se dezvoltă în copilărie. Cercetările experimentale de până acum au demonstrat în mod repetat, existența unei legături între abilitatea individului de a-și regla emoțiile, comportamentele și rezultatele obținute ulterior.

În cadrul direcției de cercetare care pornește de la premisa că autoreglarea este o abilitate, există numeroase studii de psihologia dezvoltării. Capacități sau abilități care au fost considerate ca reprezentând sau care exprimă autoreglarea sunt abilitatea de amânare a recompensei, abilitatea de a controla impulsurile, capacitatea de a inhiba răspunsurile automate în favoarea unui comportament mai puțin dominant. Această enumerare de abilități nu este o listă exhaustivă a abilităților care exprimă autoreglarea, ci sunt doar câteva dintre cele care deja au fost studiate și investigate.

În sprijinul acestor afirmații putem aminti de studii care au testat anumite aspecte particulare. Astfel, abilitatea de autoreglare a fost asociată cu atașamentul securizant (Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen, & Oweans, 2001), este predictor al inteligenței emoționale (Schultz, Izard, Ackerman, Youngstrom, 2001), al conștientizării și rezilienței. Studiile au vizat ca și grupuri de participanți, copii cu vârste cuprinse între 3 și 11 ani. Mai mult, au fost desfășurate studii longitudinale care au demonstrat existența unor legături puternice, încă din anii preșcolare, între autoreglare și dezvoltarea cognitivă ulterioară (Shoda, Mischel, & Peake, 1990). Cercetătorii specializați în Psihologia dezvoltării au fost interesați să descopere dacă există diferențe interindividuale în ceea ce privește autoreglarea.

Au fost efectuate studii care demonstrează că apar diferențe de funcționare a autoreglării, în funcție de gen, încă din perioada antepreșcolară. Weinberg, Tronick, Cohn, Olson (1999, apud McCabe, Cumington, Brooks-Gunn, 2004, p. 345) au ajuns la concluzia că fetele reușesc să-și regleze mai bine emoțiile decât băieții. Mai mult, fetele dau dovadă de un nivel ridicat de compleanță (compliance engl) autoreglată către adult (Feldman, Klein, 2003) și își controlează și dozează mai bine eforturile în realizarea sarcinilor decât băieții (Kochanska et al., 2000).

Un alt criteriu de diferențiere a indivizilor, utilizat și în analiza abilității de autoreglare, este reprezentat de diferențele temperamentale. Astfel, stabilitatea în controlarea nivelului de efort necesar, definit ca o abilitate de a inhiba răspunsurile automate în favoarea comportamentelor mai puțin dominante, a fost studiată pentru perioada de vârstă a subiecților, din primii ani de viață până în perioada școlarității gimnaziale (Kochanska et al., 1997).

Reglarea emoțională este considerată a fi un bun predictor pentru compleanța autoreglată către părinți sau în relația cu adultul semnificativ din viața copilului (Feldman, & Klein, 2003). De asemenea, profesorii au observat că prezența comportamentului autoreglat la copiii de școală primară corelează puternic cu o bună funcționare socială în gimnaziu (Eisenberg, Fabes et al., 1997).

Exemplele pot continua, întrucât cercetătorii au studiat diferite aspecte particulare ale acestei relații. Adunate, aceste studii indică faptul că abilitățile autoreglate sunt mediate, reflectând atât diferențele de gen cât și caracteristicile temperamentale.

## ***II.4 Modele ale învățării autoreglate***

În ultimele decenii, cercetătorii au dezvoltat numeroase modele ce încearcă să identifice procesele ce intervin în învățarea autoreglată, să stabilească relații între acestea și succesul școlar. Studiind literatura de specialitate, ne-am oprit asupra celor mai relevante modele ale învățării autoreglate, care au generat la rândul lor un număr impresionant de cercetări. În continuare le vom descrie pe scurt pe cele relevante pentru perspectiva din care abordăm domeniul învățării autoreglate.

#### **II.4.1 Modelul învățării autoreglate construit de Zimmerman, B. J.**

Unul dintre cele mai cunoscute modele, care a generat un număr impresionant de cercetări, este cel construit de Zimmerman, B. J., pionier în cercetarea fenomenului autoreglării. După Zimmerman, B. J. (2009), autoreglarea se referă la „gândurile, sentimentele și acțiunile autogenerate, care sunt sistematic orientate spre atingerea scopurilor”. Autorul aduce argumente, exemplificând prin studii, în favoarea existenței unei legături între învățarea autoreglată și succesul școlar. Sunt identificați ca indicatori ai autoreglării, caracteristici personale ale elevilor, precum: gestionarea timpului dedicat învățării, practicarea, stăpânirea unor metode de învățare, urmărirea realizării scopului și sentimentul auto-eficacității.

Pentru a întări valoarea autoreglării în învățare, Zimmerman aduce ca argument studiile care atestă că una dintre cauzele subrealizării școlare este inabilitatea elevilor de a-și controla eficient comportamentul. Autorul utilizează concluziile cercetărilor lui Borkowski și Thorpe asupra unui număr mare de studii pe această temă, indicând că un număr consistent de cercetări dovedesc că subrealizării sunt mai impulsivi și au scopuri neclare sau slab conturate. Aceștia nu reușesc să se autoevalueze corect, sunt prea autocritici, mai puțin eficienți în activitate și prezintă tendința de a renunța mai ușor decât grupul de comparație, cei în situație de realizare școlară. Efectele acestor limitări autoreglatoare sunt considerabile, generând un grad crescut de anxietate la persoanele în discuție, o stimă de sine scăzută, o nevoie de aprobare mai pronunțată și devin influențate mai degrabă de factorii extrinseci.

Zimmerman creează un model în care conceptualizează autoreglarea în contexte educaționale ca desfășurându-se pe patru dimensiuni sau arii în care elevii își autoreglează activitățile proprii, și anume:

1. Motive pentru învățare și obținerea performanței;
2. Metodele folosite;
3. Rezultatele performanței sau comportamentul țintă care se vizează a se obține;
4. Folosirea resurselor externe, din mediu.

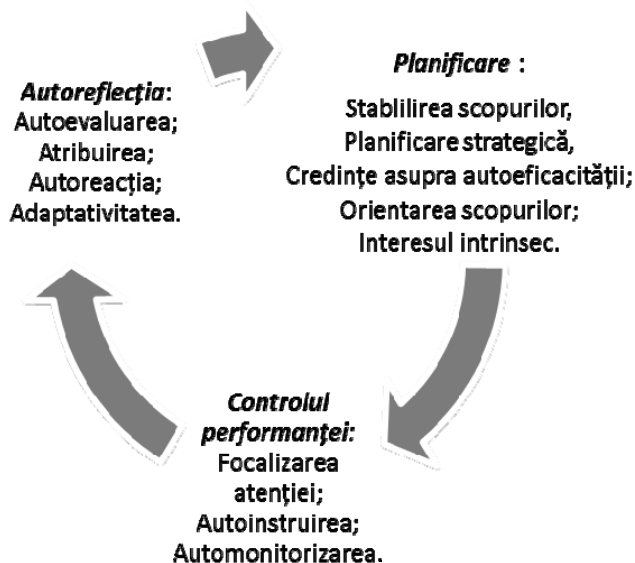
Zimmerman precizează că, pentru a fi autoreglat, nu este necesar ca elevul să exercite control asupra tuturor dimensiunilor, considerând că un control complet, asupra tuturor dimensiunilor este mai degrabă o raritate în contextul educațional.

Autorul dezvoltă un model (Fig nr. II. 2. Modelul autoreglării din perspectiva lui Zimmerman, 1998, p. 91) care exprimă viziunea sa asupra fenomenului autoreglării, asimilându-l unor serii continue de cicluri de feed-back care constau în trei faze: planificare, control și reflecție.

Elementul cel mai important oricărui demers de autoreglare în învățare este existența și conștientizarea unui scop bine definit. Astfel, primul aspect din etapa de planificare asupra căruia se oprește Zimmerman, îl constituie stabilirea scopului. Autorul consideră că reprezintă un moment de stabilire a expectanțelor asupra rezultatelor învățării, vizând răspunsul la întrebarea: „De ce îmi doresc să fac acest lucru?”.

Cel de al doilea pas din această etapă este numit de autor „planificare strategică”, reprezentând secvența în care persoana construiește și selectează strategiile și metodele de învățare, a căror aplicare să-i permită atingerea scopului propus.

Aceste două secvențe din procesul de autoreglare a comportamentului în învățare sunt puternic dependente de „credințele personale”, de interpretarea personală a realității înconjurătoare și de imaginea asupra puterii proprii persoane (valoarea dată procesului de învățare, orientarea scopurilor, eficacitatea de sine). Dorim să evidențiem că acestea influențează calitatea și nivelul de angajare în activitate, având efecte notabile asupra rezultatului final al învățării.



**Figura nr. II. 2.** Modelul autoreglării din perspectiva lui Zimmerman, 1998



În cea de-a doua etapă din modelul autoreglării propus de Zimmerman, „Controlul performanței”, se regăsesc acele procese motivaționale și volitive, care focalizează eforturile formabilului pe sarcina de urmat și „optimizează performanța”. Prin focalizarea atenției, elevul se detașează de distractori și, de asemenea, prioritizează scopurile concurente, eliminând sau minimalizând sarcinile neimportante, concentrându-se pe cele importante și/ sau urgente pentru atingerea scopurilor propuse.

Un rol important în această etapă îl are metacogniția, operaționalizată de Zimmerman prin „autoinstruire”, incluzând aici tehnici de formare a unor hărți conceptuale, imagini mentale, verbalizare pentru sine a etapelor necesare rezolvării de probleme, toate având scopul de a conștientiza procesul de învățare. Metacogniția, în această etapă, este prezentă și în procesul de automonitorizare, elevul autoevaluându-și progresul, atribuind cauze interne sau externe rezultatului obținut. Modul de realizare al atribuirilor, direcția acestora spre sine sau în afara persoanei influențează puternic reacțiile de Sine, în sens pozitiv sau negativ.

Zimmerman (1998, p. 5) evidențiază studii care atestă că „atribuirea personală a succesului sau eșecului strategiilor folosite sunt corelate direct cu reacțiile de sine pozitive, iar punerea rezultatelor pe seama abilităților se relaționează cu o reacție de sine negativă”. Strategiile de atribuire utilizate pot fi mai mult sau mai puțin adaptative. O adaptare optimă se realizează când persoana descoperă acele strategii de atribuire care funcționează cel mai bine pentru propria persoană. O evaluare cât mai realistă permite elevului o adaptare eficientă.

Lansându-se într-un efort de înțelegere a aspectelor și dimensiunilor psihologice majore ale învățării, precum motivația și metodele de învățare, autorul creează un cadru conceptual de analiză a acestor aspecte (Tabelul nr. II. 3. Analiza conceptuală a dimensiunilor autoreglării academice, Zimmerman, 2009, p. 93).

Un al doilea scop vizat de autor în construirea acestui cadru de analiză este reprezentat de interesul în a delimita condițiile necesare realizării sarcinilor, pentru a observa cum se autoreglează fiecare componentă. De asemenea, cercetătorul este interesat de descoperirea interrelațiilor dintre componente și de integrarea concluziilor obținute în urma analizei din diferite perspective teoretice.

**Tabelul nr. II. 3. Analiza conceptuală a dimensiunilor autoreglării (Zimmerman, 2009)**

Întrebările științifice	Dimensiunile psihologice	Condițiile sarcinii	Caracteristicile autoreglatoare	Procesele autoreglatoare
De ce?	Motive	Alegerea participării	Motivat intrinsec sau automotivat	Scopuri autopropuse, autoeficacitate, valori, atribuiți. etc.
Cum?	Metode	Alegerea metodei	Planificat sau automatizat	Strategiile folosite, relaxare, etc.
Ce?	Rezultatele performanței	Alegerea rezultatelor performanței	Conștientizarea rezultatelor performanței	Monitorizarea performanțelor, judecata de sine, controlul acțiunilor, voința, etc.
Unde?	Mediul (social)	Control social și aranjamentul fizic	Sensibilitate socială/ de mediu și plenitudinea de resurse	Structurarea mediului, căutarea ajutorului, etc.

#### ***II.4.2 Modelul învățării autoreglate propus de Boekaerts***

Boekaerts (1999) propune un model concentric al învățării autoreglate, pornind de la următoarele premise:

A. Învățarea autoreglată este un construct complex, născut la intersecția mai multor domenii de cercetare, fiecare cu propriile istorii și aparate conceptuale;

B. Cercetările care au contribuit într-o foarte mare măsură la conceptualizarea învățării autoreglate au fost cele care au investigat stilurile de învățare, cele asupra metacogniției și stilurilor de reglare, alături de teoriile și cercetările referitoare la conceptul de Sine;

C. Învățarea autoreglată se referă la o serie de procese cognitive și afectiv-motivaționale, interdependente, care operează concomitent asupra unor componente diferite ale sistemului de procesare a informațiilor.

Modelul concentric al autoarei, prezentat mai jos, în Fig. nr. II. 3. Modelul Învățării autoreglate a lui Boekaerts, 1999 (p. 94), propune o viziune în trei trepte asupra conceptului discutat. Modelul se interpretează luând în considerare conceptele utilizate din centrul imaginii către extremitatea acestuia.

O primă etapă este reprezentată, în centrul modelului, de conștientizarea alegerii între modelele de procesare alternative. Autoarea argumentează că perceperea alegerii este un aspect deosebit de important în învățarea autoreglată întrucât ilustrează cum persoana își adaptează stilul de învățare pentru a se potrivi unei anumite sarcini de lucru sau unei probleme de rezolvat. Boekaerts pune accent pe rolul esențial al conștientizării de către elev a existenței rutelor alternative de acțiune pentru a atinge obiectivul propus. Acestea presupun folosirea unor strategii cognitive diferite și utilizarea unor modele variate de procesare a informației pentru a programa comportamentul pentru o învățare eficientă. Dintre strategiile cognitive utilizate în acest sens amintim câteva, fără pretenția de a fi exhaustivi: selectivitatea atenției, înțelegerea informațiilor, reactualizarea cunoștințelor, elaborare, structurare, generare de întrebări, punerea în practică a regulilor, reorganizarea, automatizarea abilităților. Reglarea modelelor de procesare presupune reprezentarea mentală a scopului precum și elaborarea mentală a scopurilor urmărite.

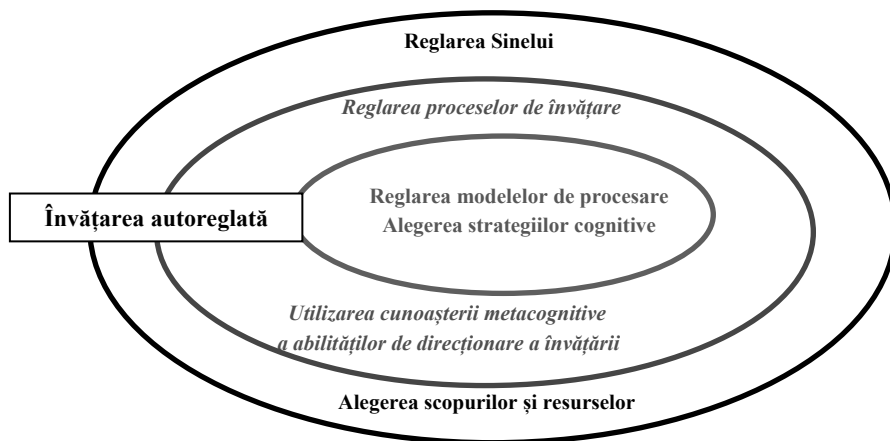


Figura nr. II. 3. Modelul Învățării autoreglate a lui Boekaerts (1999)

Cel de al doilea aspect cheie în explicația dată de Boekaerts pentru modul de funcționare a învățării autoreglate este reprezentat de abilitatea elevului de a-și direcționa propria învățare. Autoarea argumentează existența acestui nivel prin intrarea în funcțiune a strategiilor metacognitive în timpul procesului de învățare. Cercetătoarea definește metacogniția ca referindu-se la două direcții.

Prima privește nivelul de conștientizare de către persoana care învață, a bazei de cunoștințe avute, în care informațiile sunt stocate, conștientizarea existenței cunoștințelor procedurale, despre cum, unde, când pot fi folosite strategii

cognitive variate. Monitorizarea progresului permite schimbarea modelelor comportamentale pe parcursul activității. Cea de a doua se referă la accesul la învățarea directă. Autoarea insistă asupra viziunii diferite pe care o are asupra metacogniției, a rolului acesteia în ontogeneză și asupra reglării interne și externe a comportamentului copilului.

Ea susține că tratând învățarea și stilurile de reglare ca trăsături sau dispoziții ne îndepărtăm de esența învățării autoreglate, și anume: perceperea alegerii, accesibilitatea și adaptabilitatea. Boekaerts consideră că alegerea stilului de învățare și a celui de reglare este influențată puternic de caracteristicile valorizate personal sau cultural și mai puțin de adaptabilitatea concretă pe care o exprimă. Convingerile legate de strategii, de capacitățile personale, evaluările și ierarhizările sarcinilor în funcție de sistemul de valori intră în funcțiune în timpul derulării procesului de învățare.

Al treilea nivel, cel din extremitatea imaginii, evidențiază trei aspecte esențiale: implicarea afectivă a elevului, alocarea de efort și resurse și angajamentul față de scopurile alese din proprie inițiativă. Strategiile motivaționale care influențează desfășurarea activității sunt: crearea intenției de învățare, activarea mecanismelor care acționează asupra stesorilor ce pot bloca învățarea, dozarea efortului depus și identificarea factorilor sociali ce pot sprijini derularea eficientă a activității de învățare.

Toate aceste aspecte reflectă capacitatea elevului de a defini activitățile în concordanță cu nevoile, așteptările și dorințele lui. Boekaerts consideră că scopurile pe care elevii le percep ca fiind foarte importante sunt energizante puternice ale comportamentului, putând fi văzute ca indicatoare ale modului în care persoana își reglează Sinele. Tot autoarea atrage atenția asupra faptului că elevii urmăresc simultan scopuri multiple, capacitatea de a decide cântărind mult în eficiența alegerilor.

Dacă există un conflict între scopuri, atunci apare dificultatea de a se automotiva în alegerea scopurilor concurente. Astfel, se evidențiază ca resurse cheie următoarele: cunoașterea tacită despre modul existent de reglare a efortului, controlul motivațional și controlul volitiv, exprimat ca abilitate de a iniția, menține, persevera în alegerea făcută, în paralel cu renunțarea la alte sarcini. Autoarea introduce în sfera conceptului de învățare autoreglată o componentă de mare calibru și anume strategiile volitive bine (re)definite. Acestea se manifestă ca deprinderi de lucru eficiente.

Autoarea aduce noi explicații, argumentând că cei care au cercetat fenomenul autoreglării au discutat despre cum se formează și se menține învățarea, nu și despre cum acționează când persoanele nu sunt complet angajate în învățare, nu și despre efortul depus, necesar reglării.

Astfel, modelul de procesare duală a învățării autoreglate descrie cum scopurile de învățare interacționează cu cele referitoare la starea de bine (Boekaerts, M, Cascallar, E., 2006). În acest model, componentele discutate sunt co-dependente și interacționează între ele pentru realizarea scopurilor de învățare.

#### ***II.4.3 Modelul învățării autoreglate elaborat de Pintrich, P. R.***

**Un alt model de referință** este cel al lui Pintrich, P. R. (2000, 2004), considerat a fi unul dintre cele mai complete (Puustien, & Pulkkinen, 2001). Acesta își înscrie modelul într-o perspectivă socio-cognitivă, clasificând și analizând procese importante în învățarea autoreglată. În modelul lui Pintrich, procesele reglatorii sunt organizate pe patru etape/faze: planificare; automonitorizare; control; evaluare. În aceste patru etape, activitățile de autoreglare sunt structurate pe patru arii sau domenii: cognitiv, motivațional/afectiv, comportamental și contextual.

După cum observăm în Tabelul nr. II. 4. Modelul lui Pintrich al autoreglării învățării, p. 97, procesele autoreglatoare se declanșează în *etapa de planificare*, în care principalele activități sunt: stabilirea scopurilor dorite sau obiectivele ce urmează a fi atinse în realizarea sarcinii, activarea cunoștințelor anterioare despre subiectul tratat și cunoștințe metacognitive (recunoașterea dificultăților implicate în realizarea sarcinilor diferite, identificarea cunoștințelor anterioare și a abilităților necesare pentru a le rezolva, cunoștințe despre resurse și strategii ce pot fi de ajutor); activarea convingerilor motivaționale (auto-eficiență, scopuri, valoarea dată sarcinii, interese personale) și a emoțiilor; planificarea timpului și a efortului ce va fi folosit pentru acea sarcină (zona comportamentală) și activarea percepțiilor privind contextul școlar (clasa) și al sarcinii.

În *faza de monitorizare*, sunt incluse activități care mediază creșterea gradului de conștientizare a stadiului (nivelului) cognițiilor, motivației, emoției, folosirii timpului și a efortului, precum și a condițiilor și a contextului sarcinii. Sunt incluse aici activități de auto-observare a înțelegerii care se manifestă când elevii sunt conștienți că nu au înțeles un aspect perceput, când sunt conștienți că

citesc prea repede pentru tipul de text implicat sau pentru scopul propus (ex. Înțelegerea ideilor principale).

**Tabelul nr. II. 4. Modelul lui Pintrich, P.R. al autoreglării învățării (2004)**

Etape/faze	Arii de reglare			
	Cognitivă	Motivațională/ Afectivă	Comportamentală	Contextuală
<b>Planificare / Activare</b>	*Stabilirea scopurilor *Activarea cunoștințelor anterioare *Activarea metacognițiilor	*Adoptarea orientării scopurilor *Judecări asupra eficacității *Perceperea dificultății sarcinii *Activarea valorii sarcinii *Activarea intereselor	*Planificarea efortului și a timpului * Planificarea autoobservării comportamentului	*Perceperea sarcinii * Perceperea contextului
<b>Monitorizare</b>	*Conștientizare metacognitivă *Monitorizarea cognițiilor	*Conștientizarea și monitorizarea motivației și a emoțiilor/ afectelor	*Conștientizarea și monitorizarea efortului, timpului folosit, nevoii de ajutor *Autoobservarea comportamentului	*Monitorizare a, schimbarea condițiilor de sarcină și contextuale
<b>Control</b>	*Selectarea și adaptarea strategiilor cognitive pentru învățare, gândire	*Selectarea și adaptarea strategiilor pentru conducerea motivației și emoțiilor/ afectelor	*Creșterea/Scăderea efortului *Perseverență/ Renunțare * Comportament de căutare a ajutorului	*Schimbarea sau renegocierea sarcinii *Schimbarea sau păstrarea contextului
<b>Reacție și reflecție</b>	*Judecări cognitive *Atribuire	* Reacție afectivă *Atribuire	*Alegerea comportamentului	*Evaluarea sarcinii *Evaluarea contextului

În această etapă se regăsesc procese pe care elevii le activează pentru a conștientiza pattern-ul motivațional (ori că se consideră competenți, sau că se valorizează pozitiv), devin conștienți de propriul comportament (ex. „Trebuie să mă străduiesc mai mult”, „Trebuie să caut ajutor”), precum și caracteristicile contextuale ale sarcinii și ale clasei de elevi (ce reguli ale clasei există, cum va fi

evaluată performanța, sistemul de recompense și pedepse, comportamentul profesorului).

*Activitățile de control* realizează selecția și utilizarea strategiilor de control a gândurilor (folosirea strategiilor cognitive și metacognitive), strategiile motivaționale și cele de control al emoțiilor, precum și cele legate de reglarea timpului și a efortului și de control a diferitelor sarcini școlare și, nu în ultimul rând, de control al atmosferei și structurii clasei.

*Etapa de evaluare (reflecție)* include judecățile și evaluările pe care elevul le face asupra propriei execuții a sarcinii, compară cu criteriile prestabilite (ale profesorului sau ale sale), face atribuții cauzale succesului/insuccesului aferent, experimentează reacții afective datorate rezultatului, ca o consecință a atribuirilor făcute, alege comportamentul pe care îl va folosi în viitor, ca și evaluări generale privind sarcina sau mediul școlar (clasa).

Pintrich (2004) argumentează că doar unele sarcini școlare presupun activarea autoreglării. Există situații în care nu este necesară o planificare prealabilă, monitorizare și evaluare, întrucât unele sarcini școlare pot fi realizate implicit sau fără control conștient, experiența anterioară a subiectului cu sarcini similare fiind pozitivă. În încercarea de a conceptualiza procesul de învățare autoreglată și de a oferi un cadru de construire a design-urilor instrucționale, Pintrich propune un model care secționează transversal procesul în discuție.

Autorul nu pretinde ca etapele amintite să fie luate în considerare linear sau ierarhic, ci insistă asupra faptului că activitatea în domeniile de autoreglare are loc simultan și dinamic, iar nu secvențial, cum este prezentată din rațiuni didactice. Drept urmare, pe măsură ce subiectul înaintează în efectuarea sarcinii de învățare, obiectivele propuse, scopurile se pot modifica, influențând la rândul lor și planificarea stabilită. Există cercetători care consideră că etapele de monitorizare și control se pot comprima într-una singură, ele fiind parcurse simultan. Ariile de reglare cognitivă, motivațională/ afectivă, comportamentală, contextuală reprezintă planurile psihologice definitorii pentru o activitate.

Planul cognitiv din acest model evidențiază doar câteva dintre acele strategii cognitive și metacognitive necesare efectuării sarcinilor școlare, pe care le activează persoanele pentru a realiza o adaptare optimă la cerințele de formare. Folosirea adecvată situațiilor, a strategiilor de muncă intelectuală, a celor specifice și necesare engramării, „micile trucuri” pentru a ajuta memorarea și reactualizarea informațiilor, cunoașterea și utilizarea algoritmilor, a structurilor de rezolvare a problemelor și a raționamentelor logice reprezintă elemente ce fac parte din „instrumentarul” necesar reglării eficiente a învățării.

Aria motivațională/ afectivă reflectă credințele epistemologice și convingerile limitative sau nu, pe care persoana le activează în raport cu posibilitatea de reușită într-o activitate. Nivelul perceput de eficacitate de sine, nivelul stimei de sine, interesul pentru activitate, stările afective trăite în raport cu sarcina, valoarea și importanța acordată sarcinii sunt aspecte care influențează puternic nivelul de mobilizare a resurselor disponibile.

Nivelul de conștientizare a influenței acestora asupra activității permite monitorizarea nivelului de anxietate, generând mecanisme de coping adecvate. Conturarea unei imagini de sine pozitive și realiste, folosirea unor strategii de automotivare stimulează ținerea sub control a impactului pe care nivelul motivațional și trăirile afective le au asupra performanței.

Prezența intenției de a realiza o activitate nu presupune în mod automat și efectuarea ei. Elevul poate deține strategiile cognitive și metacognitive necesare, poate chiar regla aspecte legate de motivație și nivelul afectiv dar, din punct de vedere comportamental, să nu fie capabil să își urmărească scopurile propuse.

Există modele ale învățării autoreglate care nu includ și acest domeniu de reglare, considerându-l a fi unul implicit, care se realizează fără control conștient. În acest model ne referim la reglarea explicită a comportamentului care, de cele mai multe ori, face diferența între persoanele care reușesc să ducă la bun sfârșit ceea ce și-au propus și cei care se opresc pe parcurs.

Conștientizarea și monitorizarea efortului, a timpului investit în rezolvarea sarcinii permite individului să modifice tipare de comportament nerentabile, în condițiile unei responsabilizări realiste. Astfel, când situația arată o estimare incorectă a timpului alocat, persoana poate mări efortul depus sau poate reprioritiza activitățile în funcție de criteriile proprii. De asemenea, în funcție de importanța sarcinii pentru scopurile finale propuse, persoana poate activa resursele necesare pentru a persevera în desfășurarea activității, în ciuda condițiilor neprielnice.

În categoria strategiilor de autoobservare a comportamentului sunt incluse metode și instrumente de înregistrare a propriului comportament, a căror parcurgere facilitează apariția momentelor de reflecție, evaluare și, în urma acestora, modificare a tiparelor ineficiente sau de căutare a ajutorului. Unde, când, cum să caute ajutorul reprezintă indicatorii pe care cei care au succes le folosesc în mod frecvent.

Reglarea contextului se referă la controlul pe care persoana îl poate exercita asupra mediului fizic și social pentru a-și crea condiții mai bune de desfășurare a activității. Aspecte legate de percepția asupra climatului școlar, ethosului școlii, valorilor promovate, calității interacțiunilor atât cu profesorii, cât



și cu colegii, asupra gradului de apartenență la grup sunt elemente importante ale contextului educațional ce interacționează cu nivelul de implicare în învățare.

Afirmăm că nu numai mediul exercită o influență pozitivă sau negativă asupra posibilităților individuale, independent de voința individului, ci și individul poate structura și manevra mediul pentru a-și facilita modul de desfășurare a activității. Cunoașterea și perceperea corectă a regulilor școlare, cunoașterea drepturilor și obligațiilor proprii permite negocierea acestora, limitată mai mult sau mai puțin, în avantajul elevului. Posibilitatea de a elimina distractorii, structurarea și organizarea mediului de învățare sunt unele dintre modalitățile de a interveni pentru a controla factorii ce țin de context. Nivelul de confort perceput, cât de stimulat e considerat a fi contextul sunt adesea evaluate, reprezentând un punct de referință și pentru reglarea internă.

*În acest model, învățarea autoreglată este percepută ca mediator între caracteristicile personale și cele contextuale, pe de o parte și nivelul performanțelor elevilor, pe de altă parte (Pintrich, P. R., 2004).* Astfel, modelul lui Pintrich este oferit ca unul global, comprehensiv, constituind un reper teoretico-metodologic de analiză și explicare a proceselor cognitive, motivațional/ afective, comportamentale și contextuale care mediază învățarea autoreglată.

Aspectul inovativ al acestui model este reprezentat de includerea factorilor contextuali ca arie a autoreglării. Remarcăm astfel că, în acest model, elevii pot să intervină pentru schimbarea/modificarea contextului, aceste aspecte proactive fiind puncte de interes în autoreglarea învățării, stimulând autonomia și responsabilitatea elevului față de propria formare.

Întrebările pe care ni le punem, ca dascăli, sunt: Cum putem stimula această responsabilizare față de propria formare? Care este nivelul optim de stimulare, ce strategii de stimulare a învățării autoreglate există/ pot fi folosite pentru copiii cu dificultăți de învățare?

## ***II.5 Evaluarea învățării autoreglate***

Am dorit să evidențiem, prin sinteza teoretică prezentată anterior, cum termenul de autoreglare a suferit transformări de-a lungul evoluției paradigmelor științifice. Autoreglarea este încă un concept insuficient explorat și pe deplin exploatat. Aria acestuia suportă modificări, studiile recente aducând în discuție noi dimensiuni ale conceptului și zone de influență asupra activității umane.

Analizând critic literatura de specialitate, Boekaerts, M. și Corno, L. (2005) au subliniat în cercetarea efectuată că schimbările de conceptualizare a

învățării autoreglate au determinat modificări ale instrumentelor de evaluare ale acestuia.

Un prim sens dat termenului de învățare autoreglată de către cercetători, desemna o înclinație relativ stabilă, în a răspunde situațiilor de învățare, independent de context. Această conceptualizare a condus la crearea unor instrumente care măsoară strategiile folosite frecvent de elevi în învățare. Potrivit cu evoluția conceptului, când cercetătorii au dovedit că procesele de autoreglare diferă în funcție de ariile de activitate și instrumentele de măsurare a autoreglării s-au modificat specific domeniilor.

Astăzi, în contextul învățării situaționale, cercetătorii sunt preocupați de a găsi modalități de evaluare a autoreglării pe parcursul generării ei. În această ipostază, aria conceptului de autoreglare se extinde, definirea acestuia înglobând cognițiile, emoțiile, sentimentele și comportamentele pe care individul le activează în timp ce urmărește un anumit scop al activității de învățare. Această viziune asupra autoreglării a condiționat căutări noi de evaluare a progresului educabililor în dezvoltarea competenței în cauză. De asemenea, a prilejuit momente de reflecție asupra modalităților de a lărgi percepția elevilor asupra identificării în mediile de învățare a aspectelor ce îi pot ajuta în dezvoltarea competenței de autoreglare (Boekaerts, M., Cascallar, E., 2006).

Boekaerts, M. Cascallar, E. (2005), în încercarea de a face o „radiografie” a progreselor în cercetarea învățării autoreglate, au inventariat cele mai des folosite instrumente de evaluare a acesteia. Acestea sunt: chestionarele, observarea comportamentelor directe, analiza urmelor și proceselor mentale, interviurile, manipulările situaționale, înregistrarea strategiilor utilizate în învățare prin jurnale.

Hoyle, R. (2011) atestă, în meta-analiza efectuată, că interesul crescut al cercetătorilor pentru acest domeniu nu este neapărat și un semn de progres. Autorul evidențiază că în perioada 1998 -2010 s-au scris cel puțin 114 capitole în volume și s-au publicat 120 articole având ca subiect autoreglarea, în fiecare an. Cu toate acestea, el semnalează lipsa de consens în definirea conceptului de autoreglare. Hoyle, R. (2011) consideră că această conceptualizare difuză este principalul obstacol în a avea instrumente certe pentru evaluarea autoreglării.

În nevoia de a sistematiza aparatul instrumental existent în evaluarea autoreglării, autorul stabilește patru categorii, dintre care alege să trateze doar primele trei. Acestea sunt: instrumentele ce presupun autoraportare (chestionarele), rapoartele informate (observațiile comportamentale), cele care vizează performanța comportamentală în sarcină și cele care analizează consecințele comportamentale ale competenței de autoreglare.

## Chestionarele

Acest instrument de investigare presupune adresarea unui sistem de întrebări, ordonate după criterii prestabilite, subiecților, pentru a obține răspunsuri. În cercetarea psihologică și educațională, cel mai des folosite sunt chestionarele autoadministrate, care cer răspunsuri scrise.

Cele mai cunoscute și des folosite chestionare care măsoară dimensiuni ale autoreglării sunt: Chestionarul de strategii motivaționale pentru învățare, MSLQ (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire – Pintrich et al., 1991), Chestionar de identificare a nivelului de autoreglare academică Academic Self-Regulation Questionnaire SRQ-A, elaborat de Ryan & Connell (1989), instrumente pe care le-am folosit și noi în această cercetare, Inventarul Stilurilor de învățare, ILS (Inventory of Learning Style – Vermunt & Vermetten, 2004), Inventarul strategiilor de învățare, LASSI (The Learning and Study Strategies Inventory - Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987), Componente ale învățării autoreglate, CSRL (The Component of Self-Regulated Learning – Niemivirta, 1998).

Aceste instrumente prezintă atât o serie de avantaje cât și dezavantaje. Unele dintre cele mai mari avantaje sunt faptul că nu sunt costisitoare, fiind consumatoare de timp puțin, de materiale puține, fără cerințe speciale în privința spațiilor de aplicare. Cele mai cunoscute dezavantaje ale acestor instrumente sunt: *bias*-urile datorate neînțelegerii întrebărilor adresate, ignorarea comportamentului nonverbal (o sursă de informații semnificativă), apariția la subiecți a tendinței de fațadă, reacției de prestigiu.

## Observația comportamentului

Observația este o metodă descriptivă care vizează urmărirea sistematică și înregistrarea exactă atât a manifestărilor comportamentale ale individului sau grupului, cât și a elementelor contextului situațional în care acestea se produc. Marele avantaje ale acestora sunt că elimină *bias*-ul datorat autoraportării și permite înregistrarea comportamentelor produse în cadrul natural, astfel toate conduitele sunt mai degajate, autentice și relevante. Însă o limită a acestei metode este tocmai dependența de contextul în care are loc observația, cercetătorul trebuie să aștepte producerea comportamentului sau, în unele cazuri, cercetătorul nu are acces la contexte diferite de viață a subiecților, neputând observa comportamentul studiat și în alte context sociale.

De asemenea, observația este reactivă, modificând comportamentul persoanei observate, dar și a fenomenului studiat, declanșând mecanisme de apărare conștiente și inconștiente. Instrumentul utilizat este ghidul de observație, care poate fi tipizat sau pe care cercetătorul îl construiește în funcție de cerințele studiului său.

### **Evaluarea performanței comportamentale în sarcină**

Acest tip de evaluare vizează procese care stau la baza autoreglării. Cel mai multe probe de gen evaluează de fapt nivelul memoriei de lucru sau atenția. De cele mai multe ori, criteriile de diferențiere a nivelului de performanță sunt viteza de execuție, numărul de greșeli înregistrate sau eficiența în rezolvarea sarcinii. Utilizarea acestor instrumente prezintă avantajul obținerii unor scoruri obiective, pertinente. Însă, de cele mai multe ori, aceste sarcini, construite mai mult sau mai puțin artificial, cer în rezolvarea lor utilizarea unor competențe multiple, fiind dificilă decuparea unei singure competențe pentru a fi evaluată. Un alt aspect problematic în utilizarea sarcinilor de lucru este adecvarea acestora la vârsta participanților.

### **Evaluarea consecințelor comportamentale ale competenței de autoreglare**

Analizând câteva dintre definițiile consacrate ale autoreglării, am observat nu doar diferențele dintre acestea, ci și elementele comune la care acestea fac referire. Acestea sunt: urmărirea realizării scopului, nevoia de a monitoriza comportamentele, implicarea emoțiilor și a sentimentelor, nu doar a cognițiilor și mai ales necesitatea flexibilității în derularea proceselor specifice. Toate aceste aspecte sunt greu de crezut că pot fi realizate doar printr-o singură abilitate. Una dintre direcțiile spre care se îndreaptă cercetarea asupra fenomenului de autoreglare este cea a conceptualizării acesteia nu doar ca o aptitudine sau abilitate, ci ca o competență construibilă, mediată de factorii sociali.

Pentru evaluarea competenței în desfășurare sau a acesteia pe parcursul formării ei, studiile recente preferă o îmbinare a metodelor cantitative cu cele calitative. Dintre cele calitative, cele mai uzuale sunt: interviul și înregistrarea strategiilor folosite în timpul muncii.

## **Interviu**

Larg utilizat, interviul este încadrat în categoria metodelor psihosociale de tipul anchetei, pentru că se bazează pe schema întrebare - răspuns. Cercetătorul interacționează direct, nemijlocit cu subiectul, ceea ce face ca metoda să aibă caracteristici comune cu convorbirea. Este utilă în cercetarea comportamentelor dificil de observat în spațiul avut la dispoziție. Se utilizează cu precădere la cercetarea convingerilor, credințelor și atitudinilor care stau în spatele comportamentelor subiecților. Permite o sondare în profunzime a unor aspecte deosebit de relevante, ce dezvăluie informații particulare.

Interviul prezintă ca avantaje flexibilitatea pe care o acordă atât cercetătorului, cât și respondentului, colectarea unor răspunsuri spontane, observarea comportamentului nonverbal. Dezavantajele pe care le ridică se leagă de costurile ridicate și lipsa de standardizare, în special.

## **Inregistrarea strategiilor folosite în timpul muncii**

În această categorie se găsesc instrumente care evaluează progresul în achiziționarea unei competențe. Cele mai multe studii fac referire la Jurnalele reflexive, la Protocoalele de gândire cu voce tare, Protocoale de autoobservare. Acestea sunt adesea folosite atât ca metode de evaluare cât și ca metode de formare a competenței de autoreglare sau doar a unor elemente ale acesteia. Sunt utilizate mai ales în cercetările cu design-uri experimentale. Atât autorii mai sus menționați cât și noi considerăm că niciunul dintre aceste instrumente este suficient utilizat singular, pentru a înregistra nivelul și/sau progresul în autoreglare. Cercetătorii recomandă folosirea unei combinații de instrumente pentru realizarea unei evaluări acurate.

## ***II.6 Aspecte pedagogice ale stimulării învățării autoreglate***

Principalele strategii didactice implicate în învățarea autoreglată, propuse de cercetătorii în domeniu sunt: predarea directă a strategiilor, explicarea, modelarea, practica ghidată sau autonomă folosind strategiile cognitive, metacognitive și pe cele motivaționale, feedback-ul corectiv, auto-observarea, suportul social, urmate de retragere în momentul în care elevul atinge un anumit grad de participare responsabilă și auto-reflecție.

Torrance, M., Fidalgo, R., Garcia, J. N. (2007), într-un studiu privind posibilitățile de predare – învățare și eficiența autoreglării cognitive în cazul copiilor de gimnaziu, în contextul ariei curriculare limbă și comunicare, utilizează un model de instruire cu patru etape, utilizând ca strategii didactice: predare directă, modelarea și practica autonomă. Autorii consideră că folosirea unei combinații de strategii pedagogice, precum modelarea și practica ghidată poate avea beneficii substanțiale în planul performanței elevilor.

Cercetări recente și nu numai (Graham, S., Harris, K. R., 2009 Schunk, D. H., Zimmerman, B. J., 1998, 2009, Reid, R., Leinemann, 2006, Schmitz, B., Wiese, B. S., 2006) insistă asupra combinării de strategii de instruire de-a lungul desfășurării demersului formativ. Cele mai des utilizate sunt prezentate succint în continuare.

Prin **predarea directă** a strategiilor, i se explică elevului caracteristicile strategiilor care îl pot ajuta să proceseze mai bine informația și să regleze învățarea (cum se folosesc acestea, ce abilități sunt implicate în ele, când, cum și de ce să folosească o strategie sau alta, la ce folosesc, ce beneficii aduc).

**Modelarea** este una dintre procedurile cele mai recomandate pentru dezvoltarea autoreglării. Pași făcuți în planificarea, executarea controlului, distribuirea resurselor cognitive și reflectarea asupra a ceea ce s-a făcut, pot fi toate asimilate de elevi prin observarea modului în care profesorul sau alte modele (colegii) îi efectuează.

**Practica** folosind strategii autoreglate, se desfășoară mai întâi ghidat și apoi independent, cu feedback de la ceilalți (în principal de la profesor) în privința eficienței acestora. Această procedură îmbunătățește motivația și învățarea elevului, întrucât promovează transferul strategiilor și menținerea lor. Acest gen de învățare mediată a fost propus inițial de Vygotsky, vizând aspecte ca eșafodajul și predarea reciprocă.

**Automonitorizarea** este o componentă importantă a intervenției, astfel această etapă vizează verificarea eficienței demersului și posibile modificări în cazul în care nu sunt potrivite. Determină astfel o creștere a gradului de conștientizare a unor procese importante activate în timpul învățării.

O strategie foarte des utilizată este asigurarea elevului cu **suport social** de la profesori și colegii de clasă când acesta învață strategii de autoreglare. De asemenea, implică retragerea treptată a acestei susțineri când elevul devine mai competent în achiziționare și dezvoltare.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., Madden, N. A. (2011) realizează o meta-analiză a studiilor publicate în jurnale prestigioase (JSTOR, ERIC, EBSCO, Psych

INFO, Dissertation Abstracts), în perioada 1970-2009, care au ca scop evidențierea celor mai eficiente programe de formare/ recuperare a persoanelor cu dificultăți verbale de învățare. Unul dintre obiective a fost descoperirea celui mai potrivit context educațional în care formarea/depășirea poate fi eficientă.

În studiu s-au analizat următoarele categorii de contexte: activități tutoriale conduse de profesor, activități tutoriale conduse de paraprofesiști și voluntari, activități tutoriale în grupuri mici, abordări instrucționale la nivelul întregii clase de elevi, abordări instrucționale la nivelul clasei de elevi plus tutoriat, tehnologie instrucțională. Eligibile, în funcție de criteriile alese, au rămas în final 97 de articole. Una dintre concluziile meta-analizei a fost că abordarea noncategorială, la nivelul clasei obișnuite de elevi și în mod special învățarea cooperativă au un efect puternic, benefic asupra elevilor subrealizați, precum și asupra celorlalți. Aceste concluzii vin în sprijinul ideii centrale a lucrării noastre, susținând alegerea acestui design instrucțional.

## ***II.7 Relația dificultăți de învățare - învățare autoreglată – ameliorarea performanțelor școlare***

Așa cum am prefigurat mai sus, Pintrich, P.R., (2004) afirma că învățarea autoreglată este percepută ca mediator între caracteristicile personale și cele contextuale, pe de o parte și nivelul performanțelor elevilor, pe de altă parte.

O serie de studii recente (Agran, Blanchard & Wehmeyer, 2000; Palmer, Wehmeyer, Gipson & Agran, 2004) arată că învățându-i pe elevii cu cerințe educaționale speciale, strategii autoreglate de rezolvarea problemelor, le permite să-și autodirecționeze învățarea și să atingă scopuri educaționale relevante, conducând în final la progrese în recuperare și integrare socială. Similar, cercetările relaționează competențele de autoreglare și auto-management cu atingerea unor rezultate pozitive la vârstă adultă, asigurându-se astfel transferul de competențe de la un domeniu la altul precum și menținerea utilizării acestora odată cu înaintarea în vârstă.

Unele cercetări demonstrează că a-i învăța pe elevii cu dificultăți de învățare, strategii de auto-monitorizare duce la îmbunătățirea abilităților de gândire critică și a celor de implicare socială în clasă (Agran et al., 2006; Hughes et al., 2002). Palmer, Wehmeyer, Gibson, Agran (2004) evidențiază, în urma cercetărilor făcute, că elevii care întâmpină probleme în dezvoltare pot participa în procesul de stabilire a scopurilor, obținând astfel îmbunătățirea abilităților funcționale și realizări academice.

## PARTEA A DOUA.

# CERCETĂRI PRIVIND NIVELUL ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE LA ELEVII DE GIMNAZIU

### *Necesitatea cercetării strategiilor de învățare autoreglată la elevii cu dificultăți de învățare*

Sistemul de educație românesc țintește spre atingerea unui nivel ridicat de calitate. Această orientare reprezintă unul dintre obiectivele majore ale politicii guvernului din ultimii ani. Prin termenul de *calitate* desemnăm servicii educaționale adecvate nevoilor copiilor. Caracteristici precum: nivelul de promovabilitate, rata abandonului școlar, gradul de integrare profesională sunt indicatori ai eficienței serviciilor educaționale. În această perioadă, învățământul românesc parcurge etape semnificative precum *orientarea spre competențele cheie* și *prelungirea învățământului obligatoriu*, progresând în atingerea unui nivel calitativ ridicat.

Conform Strategiei Naționale pentru Dezvoltare Durabilă a României - orizonturi 2013-2020-2030, ameliorarea ofertei educaționale include actualizarea curriculumului, introducerea noilor tehnici de predare centrate pe cerințele și stilurile individuale de învățare ale elevului, promovarea inovației în predare și învățare, *furnizarea competențelor necesare pentru ocupațiile noi*. Obiectivul strategiei este atingerea eficienței interne și externe a sistemului de educație, de la educația timpurie la studiile post-doctorale, de la educația formală la cea non-formală, de la formarea profesională inițială și continuă până la *accesul echitabil la învățare*, în condiții de calitate.

Piața muncii evidențiază dezvoltarea unor noi categorii de locuri de muncă care pretind persoane capabile să ia decizii informate, să acționeze pentru rezolvarea creativă a problemelor, să răspundă provocărilor curente și viitoare, prin inovație, având în același timp o conduită morală ireproșabilă, respectând etica domeniului profesional. *Profilul absolventului de azi* se dorește a cuprinde *competențe* precum: cele de comunicare complexă, interpersonale, de rezolvare creativă a problemelor, *competențe intrapersonale*.

*Competențele intrapersonale* se referă la dezvoltarea autocontrolului în procesul de adaptare la persoane și situații diverse, la *managementul propriei*



persoane, vizând autodezvoltarea. *Adaptabilitatea* presupune dezvoltarea abilităților și a voinței de a face față condițiilor incerte, noi și în schimbare rapidă. Include comportamente ce au ca finalitate învățarea de sarcini, tehnici și proceduri noi pentru a răspunde eficient situațiilor urgente și de criză, pentru a face față stresului datorat impactului activităților, adaptarea la persoane diferite, culturi și stiluri diferite de comunicare, adaptare fizică la diferite condiții de mediu. *Managementul propriei persoane* se referă la eficiența activităților autonome, automotivate, autoenergizate emoțional și autosusținute volițional, activități legate de munca individuală, de realizarea unor competențe noi legate de locul de muncă și chiar de implicarea individului în munca de echipă.

Specialiștii consideră aceste competențe ca fiind din categoria *competențelor transferabile*, putând fi utilizate în contexte diferite, având ca finalitate dobândirea unui comportament adaptativ și productiv. Comisia de evaluare a competențelor cheie necesare absolventului secolului XXI din Statele Unite ale Americii (Hoyle, 2011) evidențiază că toate acestea pot fi considerate *subcompetențe ce pot fi incluse în categoria competenței de autoreglare*. Competența de autoreglare a comportamentului individual este una puternic valorizată pe piața muncii. Drept urmare, ar fi de dorit ca școala să se orienteze spre dezvoltarea acesteia la toți elevii săi, indiferent de particularitățile lor. Mai mult chiar, este necesar ca agenții educaționali să-i ajute pe elevii cu dificultăți de învățare să reducă dimensiunile problemei și să îi învețe să le înfrunte când acestea apar, transformându-le în provocări, nu în obstacole.

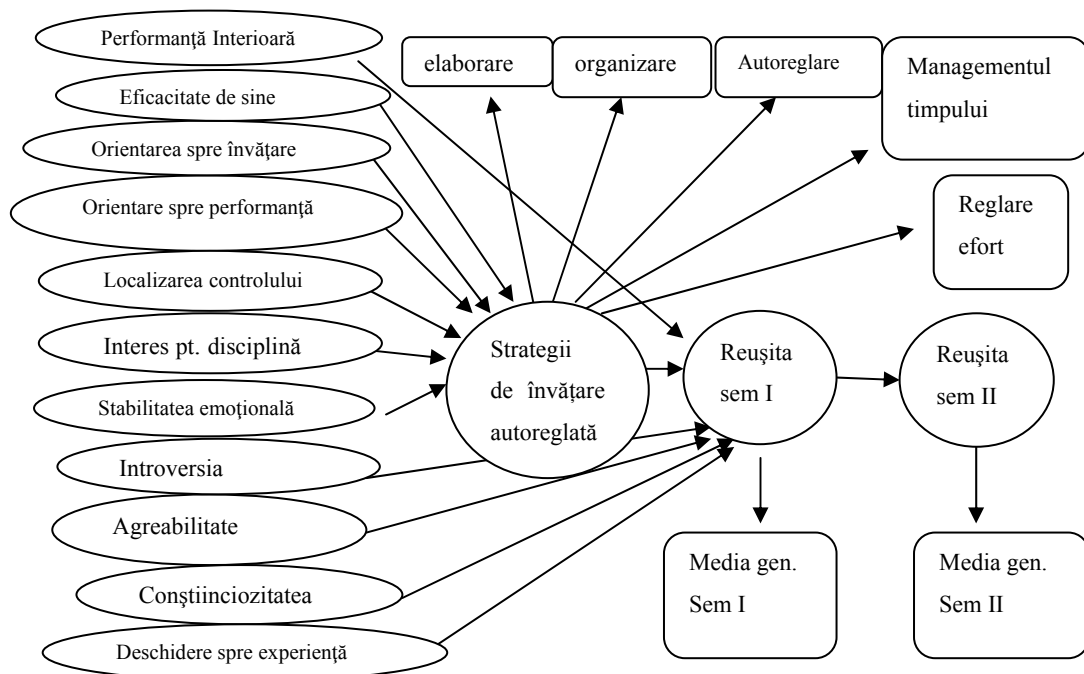
**Intervenția pe care o propunem** în această lucrare este una **școlară, finalitatea acesteia fiind ameliorarea rezultatelor școlare**. *Perspectiva din care am ales să studiem acest fenomen vizează construirea unui punct de vedere teoretic și a unui sprijin metodologic pentru profesorul de gimnaziu, a cărui specializare este alta decât psihologie – pedagogie, care vrea să asigure elevilor săi șanse egale de reușită școlară*. În practică, elevii cu dificultăți de învățare sunt nevoiți să atingă același nivel de competență ca și restul colegilor, rar fiindu-le acordat în timp util, tratament diferențiat, specific dificultății. Astfel, ne-am concentrat eforturile pe a oferi profesorului, un sprijin în conceperea unor situații de învățare diferite de cele tradiționale, care să permită însușirea competențelor cerute de standardele naționale în vigoare.

*Abordând domeniul dificultăților de învățare din perspectiva centrării pe sarcina școlară, lucrând pe conținuturi specifice, vom permite elevului, cu ajutorul strategiilor de învățare autoreglată, ca mediator, să depășească blocajele și să-și dezvolte competențele necesare trecerii într-un ciclu superior de școlarizare și realizării în viitor a unei integrări socio-profesionale mai bune.*

### ***Capitolul III. Cercetare constatativă privind factorii psihoindividuali și contextuali care influențează rezultatele școlare la elevii cu dificultăți de învățare***

#### ***III.1 Modelul teoretic al cercetării***

În elaborarea modelului de cercetare, am pornit de la modelul inițial propus de McKenzie, Gow și Schweitzer (2004), care analizează predictorii reușitei academice utilizând ca procedură statistică metoda ecuațiilor de structură (apud. Tulbure, C., 2010). Autorii identifică (vezi Fig. nr. III. 1. Model McKenzie, Gow, Schweitzer, 2004, p. 109) relații directe și indirecte (mediate) între reușita școlară (variabila dependentă) și performanțele școlare anterioare, strategiile de învățare, factori motivaționali și factori de personalitate (variabile independente).



**Figura. nr. III. 1. Model McKenzie, Gow, Schweitzer (2004)**

În acest model, reușita academică este relaționată direct cu performanța școlară anterioară, introversia, agreabilitatea, stabilitatea emoțională și deschiderea

spre experiență. În relație indirectă găsim reușita cu trăsături de personalitate precum: eficacitatea de sine, localizarea controlului, conștiinciozitatea, interesul pentru disciplina de studiu, orientarea spre învățare, orientarea spre performanță, relație mediată de strategiile de învățare autoreglată. Cercetătorii relatează că performanța școlară anterioară este cel mai important predictor al reușitei academice, urmat de strategiile de învățare autoreglată.

Pornind de la acest model, ne-am conturat modelul nostru de cercetare (Fig. nr. III. 2. Modelul de cercetare, p. 110):

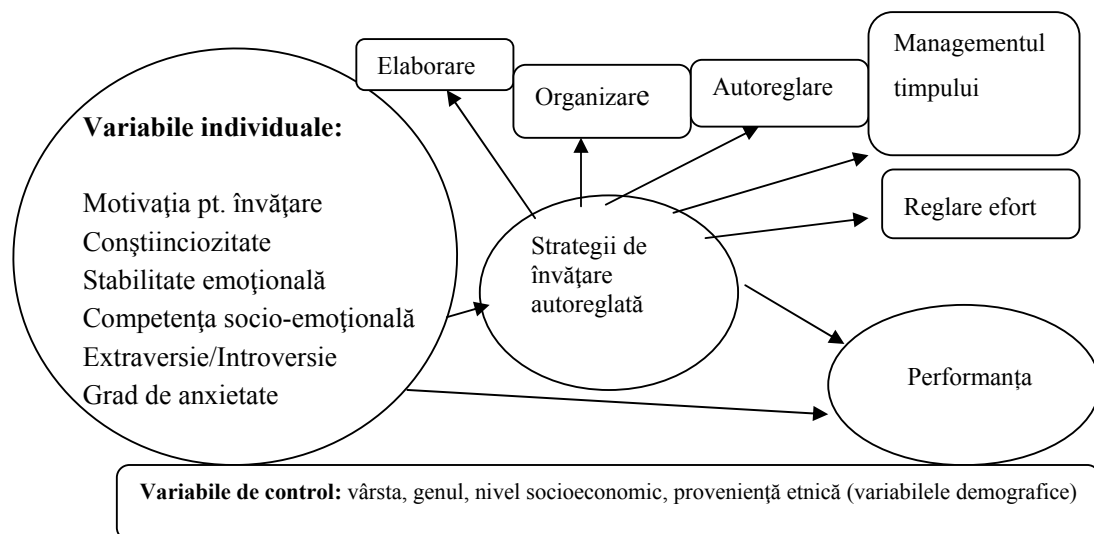


Figura. nr. III. 2. Modelul de cercetare

### Etapele cercetării

Demersul nostru de cercetare a fost structurat pe doua etape fundamentale:

(1) o **cercetare constatativă** în care am vizat identificarea factorilor psihoindividuali și contextuali care influențează rezultatele școlare la elevii cu dificultăți de învățare;

(2) o etapa de **cercetare experimentală** care a presupus o **intervenție educațională**, în baza unui *program psihopedagogic elaborat de noi, plecând de la fundamentele teoretice prezentate în prima parte a lucrării*. Acest program s-a constituit ca un curriculum destinat dezvoltării abilităților de învățare autoreglată ale elevilor și dezvoltării unor competențe socio-emoționale cu valoare de suport în învățarea autoreglată. Aplicarea programului a fost, urmată de *analiza și interpretarea rezultatelor cercetării privind impactul programului* bazat pe

strategii de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor de gimnaziu.

### ***III.2 Obiectivele cercetării***

Obiectivele aferente primei etape de cercetare, constatativă au derivat din scopul acesteia: investigarea factorilor individuali care se asociază cu insuccesul școlar. În demersul de cercetare propus am pornit de la următoarele întrebări:

✓ *Care sunt factorii individuali care influențează semnificativ procesul de depășire a dificultăților de învățare?*

✓ *Cum influențează strategiile de învățare autoreglată relațiile dintre factorii individuali și reușita școlară?*

**Obiectivul general** al acestei cercetări este identificarea factorilor psihoindividuali care influențează nivelul succesului/insuccesului școlar.

#### ***Obiective specifice:***

O1. Adaptarea la populația școlară românească a două instrumente (Academic Self-Regulation Questionnaire SRQ-A, Ryan and Connell, 1989 și The Motivated Strategies for Learning Questionnaire—MSLQ - CV, John Chi-Kin Lee, Zhonghua Zhang, Hongbiao Yin, 2010) pentru evaluarea orientărilor motivaționale ale elevilor și a strategiilor de învățare folosite.

O2. Analiza relațiilor existente între nivelul inteligenței generale a elevilor și nivelul folosirii strategiilor de învățare autoreglată de către aceștia.

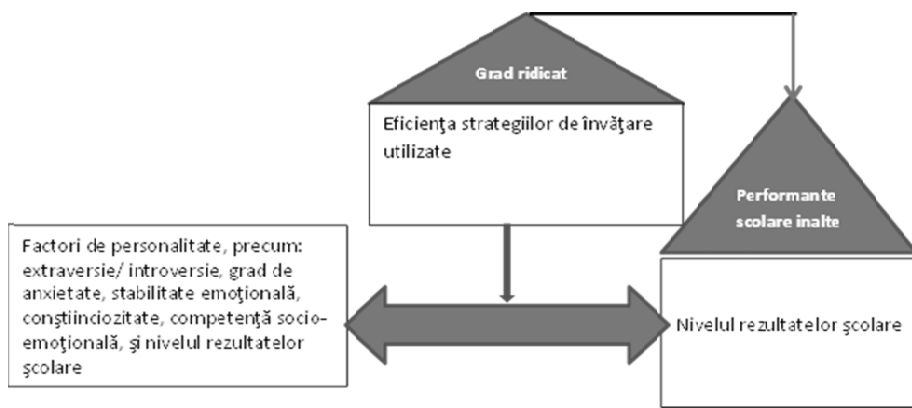
O3. Identificarea factorilor de personalitate nonintelectuali (extraversie/introversie, grad de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională), motivaționali (eficacitate de sine, localizarea controlului, interes pentru disciplină), a caracteristicilor personale/demografice (nivel socio-economic, genul, vârsta) care influențează înadaptarea școlară la persoanele cu dificultăți de învățare.

### ***III.3 Ipotezele cercetării***

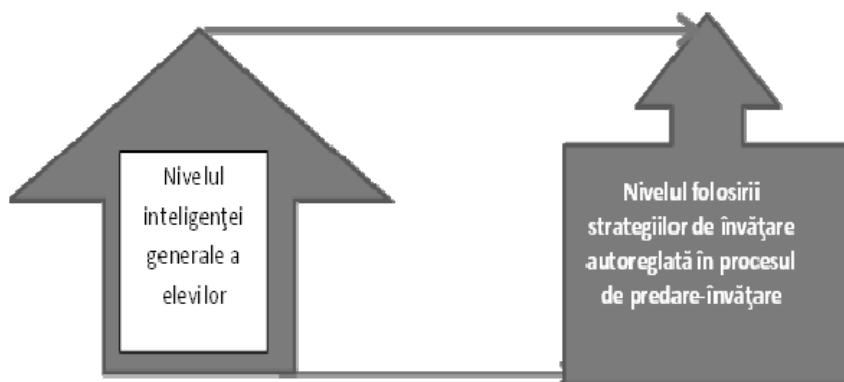
1. Presupunem că relația dintre factori de personalitate, precum: extraversie/ introversie, grad de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională, și nivelul rezultatelor școlare este influențată de eficiența strategiilor de învățare utilizate, astfel încât folosirea

strategiilor de învățare autoreglată se asociază semnificativ puternic cu creșterea performanței școlare.

Expresia grafică a acestei ipoteze ar putea fi:

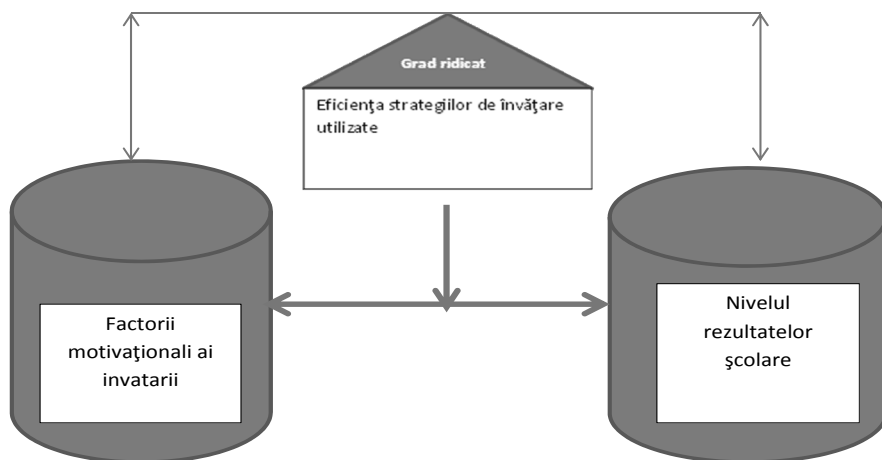


2. Între nivelul inteligenței generale a elevilor și nivelul folosirii strategiilor de învățare autoreglată în procesul de predare-învățare este o relație semnificativă statistic, astfel încât un nivel ridicat al inteligenței se asociază cu un nivel ridicat al autoreglării în învățare.



3. Presupunem că relația dintre factorii motivaționali și nivelul rezultatelor școlare este influențată de eficiența strategiilor de învățare utilizate, astfel încât nivelul de folosire a strategiilor de învățare autoreglată se asociază semnificativ puternic cu creșterea motivației pentru învățare.

Expresia grafică a ipotezei numărul trei este redată în pagina următoare.



### ***III.4 Descrierea populației și grupului-țintă***

Prima etapă, cea de cercetare constatativă, desfășurată în perioada septembrie 2011 – mai 2012 a avut, la rândul ei, doua momente esențiale:

- a. Realizarea unui studiu pilot , având ca obiectiv testarea instrumentelor de investigare alese, pe o populație de 100 de elevi de gimnaziu din județul Brașov (septembrie 2011);
- b. aplicarea instrumentelor testate asupra unui lot de 270 de elevi de gimnaziu.

Atât calitățile psihometrice obținute de instrumentele adaptate pentru populația școlară românească cât și obținerea unor corelații puternic semnificative între variabile studiate au reprezentat punctele de interes ale studiului pilot. Valorile coeficienților de consistență internă alfa Cronbach pentru fiecare scală aplicată au indicat un grad de fidelitate ridicat. Interpretarea datelor culese au permis extragerea unor concluzii favorabile continuării cercetării la scară mai largă.

Cel de al doilea segment al cercetării constatative, s-a desfășurat în perioada martie – mai 2012 a cercetării, reprezentând investigarea un număr de 270 de elevi din ciclul gimnazial, aparținând populației școlare din județul Brașov.

Elevii participanți la această cercetare sunt din clasele a VII-a și a VIII-a, cu rezultate școlare bune și slabe, cu și fără dificultăți de învățare. Am intenționat să cuprindem în grupul de participanți atât elevi fără probleme educative speciale, elevi cu dificultăți de învățare ușoare, cât și elevi cu dificultăți de învățare specifice pentru a surprinde mai bine legături care apar între folosirea strategiilor de învățare autoreglată și performanța școlară obținută.

Am încercat să controlăm factorii ce țin de mediul de proveniență cât și cei ce țin de mediul școlar, astfel am ales școli asemănătoare, din acest punct de vedere. Am obținut acordul părinților elevilor pentru participarea acestora la studiu. Am stabilit, de asemenea, acorduri de parteneriat cu școlile în care am desfășurat cercetarea. Am colaborat în desfășurarea etapei de aplicare a instrumentelor cercetării cu consilierii școlari în două școli și cu directorul adjunct în cea de-a treia.

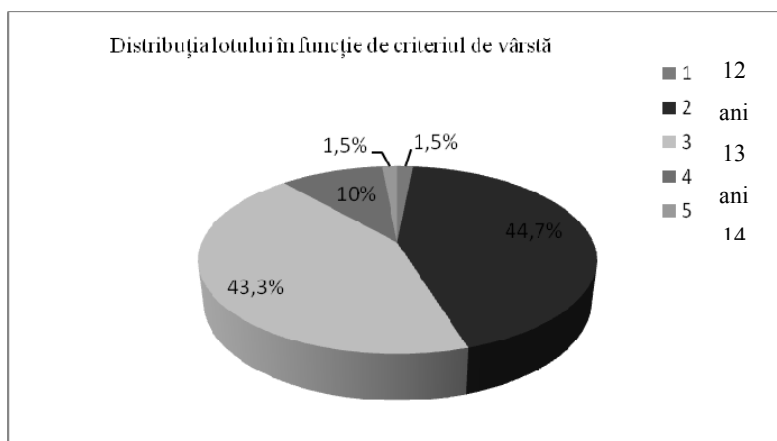
Lotul de subiecți a cuprins inițial 300 de elevi din clasele a VII-a și a VIII-a, dar doar 270 de elevi au răspuns integral instrumentelor de cercetare. Dintre aceștia, 180 de elevi, reprezentând 66,7% din totalul grupului de participanți sunt din clasa a VII-a, iar 90 de elevi, reprezentând 33,3% din totalul grupului de participanți sunt din clasa a VIII-a. Cei 30 de elevi care nu au reușit să completeze toate foile de răspuns ale instrumentelor sunt elevi din clasa a VIII-a.

Lotul cercetării este format exclusiv din cetățeni români. Sub aspectul diversității culturale, eșantionul este cuprins din 268 elevi români, reprezentând 99,3% din totalul populației investigate. Un elev s-a identificat ca fiind de proveniență etnică maghiară și un altul de proveniență etnică germană. Ne declarăm surprinși de această situație, ținând cont de faptul că în județul Brașov minoritățile sunt bine reprezentate.

Dar, având în vedere că în acest județ există atât școli generale, cât și colegii în care se învață în limba maghiară, respectiv limba germană, probabil că există o preferință pentru aceste școli printre etnicii minoritari.

De asemenea, lotul nostru este format din 129 de băieți (47,8% din total) și 141 de fete (52,2% din eșantion), reprezentând un lot relativ omogen în funcție de criteriul sex, cu o ușoară predominanță a genului feminin.

Elevii care au participat la această cercetare au vârste cuprinse între 12 și 16 ani, 4 elevi având, în momentul desfășurării cercetării, vârsta de 12 ani (1,5%), 118 elevi fiind de 13 ani (43,7%), 117 elevi având 14 ani (43,3%), 27 de elevi fiind de 15 ani (10%) și 4 elevi de 16 ani (1,5%) (Fig. nr. III.3. Distribuția lotului în funcție de criteriul de vârstă, p. 115).



**Figura. nr. III. 3.** Distribuția lotului în funcție de criteriul de vârstă

Pentru *identificarea dificultăților de învățare* ale elevilor din eșantionul cercetării am colaborat cu psihologii din unitățile școlare aferente. S-au aplicat *teste de performanță la limba și literatura română, testul Rey de memorie verbală, testul de inteligență Raven Standard*. În urma acestor evaluări, am identificat în eșantion: un procent de 1,5% din totalul de elevi care prezintă dificultăți în sfera concentrării și menținerii atenției, 3% sunt diagnosticați cu ADHD (datele pentru aceste două categorii provenind din evaluările anterioare ale psihologilor școlari), iar 4% prezintă dificultăți de învățare în aria limbajului oral și scris. De asemenea, am identificat ca având dificultăți de învățare ușoare, pasagere, un procent de 30 % din totalul de elevi investigați.

Sub aspectul rezultatelor școlare obținute până la momentul testării, am inclus în eșantion elevi care sunt în situație de repetenție (3% din total) și elevi care au avut, la nivelul unuia dintre semestre, cel puțin o medie sub nivelul minim acceptat, adică sub nota 5 (5 % din totalul de respondenți). În urma analizei rezultatelor școlare obținute anterior cercetării, remarcăm un procent de 25 % din totalul de elevi care au obținut medii școlare în intervalul 4 - 7,30, următorii 25 % au medii de la 7,30 până la valoarea 8,28, iar 50% din populația totală a cercetării au obținut medii școlare cuprinse între 8,28 și 10.

În ceea ce privește nivelul de inteligență, eșantionul investigat prezintă următoarea situație: 1,6% din totalul de subiecți prezintă ușoare probleme de dezvoltare mintală, 3,3% au intelect de limită, 10,7% din total au un nivel de



inteligentă sub mediu, 50% au un nivel mediu de inteligență, 30% peste medie, iar doar 4,4% prezintă un nivel de inteligență superior.

Din observațiile enunțate, putem considera că lotul de subiecți este unul caracterizat prin diversitate, cuprinzând elevi cu potențial de învățare neexplorat suficient. În urma aplicării succesive a unor probe similare ca nivel de dificultate (în cadrul disciplinelor Limba și literatura română), între momentele aplicării existând o scurtă etapă de explicare a principiului de rezolvare, am observat că un număr extrem de mare de elevi reușeau să finalizeze satisfăcător testele de performanță, în condițiile în care inițial nu reușiseră (30 % din totalul de elevi).

Am considerat că aceștia prezintă dificultăți de învățare ușoare, întrucât acestea erau de natură acțional-procedurale (receptare pasivă, lipsa tehnicilor de învățare), organizaționale (interferențe în învățare), atitudinale (dezinteres, negativism), valorificate (lacune în învățarea anterioară).

Astfel, lotul de subiecți cuprinde un număr mare de elevi ale căror principale limite sunt localizate mai ales în *direcția gestionării eficiente a resurselor cognitive, metacognitive, motivaționale și afective*.

### ***III.5 Metode și instrumente de cercetare***

Premisele teoretico-metodologice care stau la baza etapei constatative sunt următoarele:

- ✓ implementarea programului de intervenție ameliorativă se fundamentează pe identificarea ponderii influenței factorilor determinanți;
- ✓ pentru a realiza cercetarea propusă este necesară realizarea unei analize de nevoi de dezvoltare a participanților;
- ✓ cunoașterea particularităților grupului țintă permite realizarea unei intervenții punctuale, mărind posibilitățile de remediere / recuperare a dificultăților de învățare întâmpinate și menținerea progresului făcut.

Metodele de cercetare folosite în această etapă a proiectului de cercetare sunt metoda testelor, ancheta pe bază de chestionar și studiul documentelor.

#### ***III.5.1. Descrierea instrumentelor utilizate***

##### **1. Inventarul de personalitate BFI**

Fundamentul teoretico-științific al construirii acestui instrument de evaluare a personalității este conceperea personalității umane sub forma unei

structuri de trăsături, de tipare specifice de comportament, cunoaștere, reacție și simțire (Minulescu, 1996). Modelul „Big Five” se înscrie în această linie teoretică, având ca preocupare descoperirea unei taxonomii a factorilor de personalitate, din nevoia de a avea un limbaj comun în ceea ce privește dimensiunile personalității.

Cercetătorii care au studiat acest model, au utilizat o metodologie de reducere a datelor obținute prin ancheta pe bază de chestionar folosind analiza factorială, ajungând în final la cinci factori de personalitate independenți. Modelul s-a dezvoltat începând cu anii 1980, de atunci cunoscând o creștere exponențială a publicațiilor pe această temă. Goldberg (1981, apud. John, O. P., Naumann, L. P., Soto, C. J., 2008, p. 119) a denumit acest model „Big Five” pentru a evidenția aria largă de cuprindere a acestor factori. Astfel, personalitatea nu se reduce doar la acești factori, ci aceste dimensiuni reprezintă un nivel larg de abstractizare, fiecare dimensiune cuprinzând un număr mare de caracteristici specifice de personalitate. Specificitatea instrumentului care evaluează aceste cinci dimensiuni este că a cunoscut și cunoaște diferite versiuni, întrucât de la apariția sa a generat un număr impresionant de studii, toate căutând să reprezinte cât mai bine cei cinci factori atât de largi. De asemenea, modul de numire, etichetare a factorilor diferă uneori de la un autor la altul, devenind necesară evidențierea variantei folosite în cercetare și specificarea cadrului teoretic ce argumentează alegerea făcută.

În versiunea folosită de noi pentru această cercetare, congruentă cu linia teoretică aleasă (John, O.P., Naumann, L.P., Soto, C.J., 2008; John, O. J., & Srivastava, S., 1999; Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. 2011), am utilizat modul de definire a celor 5 factorilor după cum urmează: *Extraversiune*, *Agreabilitate*, *Nevrozismul*, *Conștiinciozitatea*, *Deschiderea*, conform cu modul de definire conceptuală și exemplificarea comportamentelor aparținând lui John, O. P., Naumann, L. P., Soto, C. J., (2008, p.120).

Scala numită *Extraversiune* se referă la deschidea spre desfășurarea unor activități orientate către lumea exterioară. *Extrovertiții* se bucură de compania celorlalți, sunt plini de energie și au deseori trăiri emoționale pozitive. Au o predispoziție spre entuziasm, fiind orientați spre acțiune. Sunt persoane cărora în grupuri le face plăcere să discute și să atragă atenția asupra lor.

*Persoanele introverte* au un nivel mai scăzut de energie și activism. Prezintă tendința de a fi tăcuți și de a nu se implica în lumea exterioară. Implicarea socială nu e punctul lor forte, având nevoie de mai puțină stimulare externă decât extrovertiții și preferând să fie singuri.

*Agreabilitatea* este o scală care are în vedere caracteristicile individuale privind disponibilitatea spre cooperare și armonie socială.

Un nivel ridicat de agreabilitate au indivizii care valorizează relațiile interpersonale. Aceștia sunt persoane amabile, charismatice, generoase, care fac compromisuri în favoarea celorlalți. Preferă să aibă o viziune optimistă asupra naturii umane. Scoruri mici obținute la această scală prezintă persoanele cu un simț dezvoltat al cunoașterii interesului propriu. Adesea aceștia sunt suspicioși și necooperanți.

*Nevrozismul* este factorul de personalitate care vizează predominanța de a avea trăiri emoționale negative (de exemplu: anxietate, furie, depresie). Prezența unor scoruri mari la acest factor poate dezvălui prezența unor reacții emoționale impulsive, intense. Persoanele în cauză tind să interpreteze situațiile obișnuite ca fiind amenințătoare și de a transforma frustrările în obstacole de neînving. Indivizii cu un scor scăzut la această scală sunt mai calmi, stabili, echilibrați și mai puțin reactivi emoțional.

*Conștiinciozitatea* descrie modul în care persoana își controlează, reglează și direcționează impulsurile. Obținerea unor scoruri mari denotă indivizii care evită asumarea riscului, preferând o planificare riguroasă și perseverența pentru a atinge succesul în ceea ce-și propun. Scorurile mari descriu persoane care pot fi caracterizate ca perfecționiste. Persoanele cu scorurile mici la acest factor sunt adesea caracterizați ca oameni care nu duc lucrurile la bun sfârșit, cărora le lipsește ambiția și care nu respectă normele.

*Deschiderea* este o scală care vizează dimensiunea stilului cognitiv care distinge între persoanele cu o bogată imaginație, creative și cei realiști, convenționali. Obțin scoruri mari oamenii curioși, sensibili la frumos. Aceștia tind să fie mai conștienți de emoțiile lor. Tind să gândească și să acționeze în moduri individualiste și nonconformiste. Le este ușor să opereze cu simboluri și noțiuni abstracte, îndepărtându-se de experiența concretă. Persoanele cu scoruri mici preferă simplitatea și concretul, sunt conservatori, adevărații păstrători ai tradițiilor.

Pentru cercetarea de față am folosit varianta dezvoltată de John, O. J., & Srivastava, S. (1999), recomandată de autor, după ce ne-a permis folosirea chestionarului construit pentru copii cu dificultăți de învățare. Alături de permisiunea de utilizare a chestionarului, autorul ne-a oferit și instrucțiunile de scorare a itemilor, cât și sintaxele ce pot fi utilizate în SPSS.

Chestionarul cuprinde 46 de itemi, cu doi itemi opționali în plus față de chestionarul folosit pentru alte categorii de subiecți, vizând simpatia generată de subiect. Scala de răspuns a fost de la 1 la 5, exprimând posibilitățile subiectului de a nu fi de acord cu acel item, nereprezentându-i comportamentul, până la acord total.

S-a asigurat un instructaj identic, standardizat tuturor participanților, fiind de altfel aplicat de aceeași persoană. Completarea chestionarului a durat, în medie, 10 minute la fiecare clasă de elevi. Am asigurat corespondența în limba română a instrumentului, utilizând procedura traducere – retraducere. Am beneficiat în realizarea traducerilor de sprijinul unei persoane de origine română, specialist în limbile engleză și franceză, stabilită de 10 ani în Canada și care, de altfel, este profesor pentru învățământul gimnazial.

## **2. Chestionar de identificare a nivelului de autoreglare academică**

**Academic Self-Regulation Questionnaire SRQ-A**, elaborat de Ryan & Connell (1989), diferențiază câteva tipuri de reglare comportamentală vizând gradul în care acestea prezintă funcționarea autonomă sau autodeterminată (versus controlată) a persoanei.

Motivația intrinsecă este prototipul activității autonome; când oamenii sunt motivați intrinsec, ei sunt prin definiție autodeterminați. Activitatea motivată extrinsec, prin contrast, este adesea controlată extern. **SRQ-A**, construit și validat de Ryan & Connell (1989), măsoară orientările motivaționale și strategiile de învățare folosite pentru sarcinile școlare, fiind special conceput pentru elevii din ciclul primar și gimnaziu.

Versiunea folosită pentru scopurile acestei cercetări a fost elaborată de Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992) și se adresează elevilor cu dificultăți de învățare. Chestionarul are patru subscale: reglarea externă, reglarea internă (reglarea comportamentului, dar neacceptarea acestuia ca fiind propriu), reglarea identificată (acceptarea valorii activității ca fiind personal importantă) și motivația integrată (integrarea ca identificare cu alte aspecte a sinelui cuiva), de la comportamentul cel mai puțin la cel mai internalizat (Ryan & Deci, 2000).

Varianta pentru elevii cu dificultăți de învățare este alcătuită din 17 itemi, cu o scala de răspuns de la 1 (Niciodată adevărat) la 5 (Total adevărat), exprimând posibilitățile subiectului de a nu fi de acord cu acel item, nereprezentându-i comportamentul, până la acord total.

Am asigurat un instructaj identic, standardizat tuturor participanților, fiind de altfel aplicat de aceeași persoană. Completarea chestionarului a durat, maxim 10 minute la fiecare clasă de elevi. Am asigurat corespondența în limba română a instrumentului, utilizând procedura traducere – retraducere.

Am beneficiat în realizarea traducerilor de sprijinul unei persoane de origine română, licențiat în lingvistica limbii engleze.

### **3. Chestionarul de strategii motivaționale pentru învățare**

**MSLQ-CV** adaptat și validat de Lee John Chi-Kin, Zhang Zhonghua, Yin Hongbiao (2010) pentru populația chineză, măsoară orientările motivaționale ale elevilor și strategiile de învățare folosite pentru diferite discipline.

Autorii au adaptat chestionarul construit de Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990); Pintrich și colegii săi (1994); Rao, N., & Sachs, J. (1999), folosind varianta pentru elevii de gimnaziu. Construcția chestionarului se bazează pe o perspectivă cognitivă asupra motivației și asupra strategiilor de învățare.

Chestionarul este alcătuit din 44 de itemi împărțiți în două secțiuni, una referitoare la motivație și una referitoare la strategiile de învățare. Secțiunea referitoare la motivație este compusă din 22 de itemi care măsoară eficacitatea de sine, orientarea scopurilor, credințele personale și anxietatea în condiții de evaluare a elevilor.

Secțiunea referitoare la strategiile de învățare include tot 22 de itemi, care măsoară strategiile cognitive și cele de autoreglare pe care elevii le folosesc în învățare. Varianta de chestionar propusă de autori are cinci dimensiuni, și anume Autoeficacitate, Valoare intrinsecă, Anxietate la testate, Strategiile cognitive folosite, Autoreglare, în acord cu modelul factorial propus de Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990).

Toți itemii sunt scorăți pe o scală Likert de șapte puncte. Categoriile de la 1 la 7 reprezintă gradul de acord cu afirmația în cauză de la „total dezacord” la „total acord”. Din variantele adaptate, autorii chestionarului folosit de noi au adaptat itemii care se scorau invers, considerând a fi mai ușor de înțeles de populația vizată, itemii exprimați pozitiv, fără a se modifica sensul acestora.

Chestionarul a fost aplicat și validat pe populație școlară de gimnaziu (1354 elevi), clasele a șaptea, a opta și a noua. Motivele care au stau la baza alegerii folosirii adaptate a acestei variante pentru elevii de gimnaziu, ținând cont de faptul că vizăm să includem în populația țintă și elevi cu dificultăți de învățare au fost adaptarea variantelor inițiale pentru elevii de gimnaziu și lipsa itemilor care se scorează invers, care considerăm că ar putea determina confuzii pentru elevii cu dificultăți de învățare.

Chestionarul a fost publicat de Lee John Chi-Kin, Zhang Zhonghua, Yin Hongbiao (2010), cu toate datele necesare pentru a putea fi replicată cercetarea, de

asemenea comunitatea științifică putând folosi instrumentul fără taxe pentru drepturi de autor. Am asigurat corespondența în limba română din limba engleză a instrumentului, utilizând procedura traducere – retraducere. Am beneficiat în realizarea traducerilor de sprijinul aceiași persoane de origine română, specialist în lingvistica engleză, și care are o experiență didactică în învățământul gimnazial, în Canada, de 10 ani, predând elevilor vorbitori de limbă engleză. Completarea chestionarului a durat, în medie, 20 minute la fiecare clasă de elevi.

#### **4. Chestionarul de date demografice**

Acest chestionar l-am elaborat în funcție de necesitățile studiului pilot, solicită informații tipice, precum vârstă, sex, numele școlii, clasa. Atașat acestui chestionar a fost și formularul - tip de acordare de către părinți a permisiunii de participare la studiu a elevilor vizati. În faza de pilotare a instrumentelor, acesta a reprezentat un instrument aparte, însă, în urma acestei experiențe, am considerat a fi redundant și obositor pentru elevi aplicarea separată, așa că am inclus datele demografice necesare în chestionarele deja stabilite a fi aplicate.

Părinții au fost informați și și-au exprimat acordul privind participarea elevilor la cercetare în urma ședințelor cu părinții organizate de diriginții claselor în cauză.

#### **5. Chestionarul *Indicatori ai coeziunii de grup***

Instrumentul are ca scop identificarea relațiilor existente între colegii de clasă prin măsurarea relațiilor afectiv-simpatetice dintre membrii grupurilor. Se vor adresa două întrebări: Cu cine ai vrea să stai în bancă? Cu cine nu ai vrea să stai în bancă? Participanții sunt rugați să dea două răspunsuri la fiecare întrebare. Alegerile vor fi notate cu (+), iar respingerile cu (-).

Pe baza răspunsurilor se poate construi sociomatricea grupului, relevantă pentru evidențierea calității climatului școlar. O expresie grafică a rezultatelor obținute în ambele etape vom obține prin construirea sociogramelor aferente. Chestionarul va fi utilizat la începutul și la sfârșitul experimentului, pentru a evidenția schimbările la nivelul climatului socio-afectiv din clasa de elevi în urma intervenției desfășurate.

## **6. Testul „*Matricilor Progressive Standard*”**

Testul a fost elaborat în 1938 de J. C. Raven, în colaborare cu L.S. Penrose, revizuit în 1947 și 1956, este o probă neverbală colectivă pentru măsurarea inteligenței generale, fiind puternic saturat în factorul „g”. În construcția sa, s-a pus accentul pe capacitatea de surprindere a aspectului dinamic al inteligenței, examinând spiritul de observație, capacitatea de a desprinde, dintr-o structură, relațiile implicite, capacitatea de a menține pe plan mintal informațiile descoperite (memoria de scurtă durată) și abilitatea de a opera cu ele, în mod simultan, pe mai multe planuri.

Testul MPS are formatul unui caiet care conține 5 serii (A, B, C, D și E) cuprinzând 60 de itemi sub formă de serii de figuri (matrice) din care lipsește o parte (element). Fiecare serie cuprinde 12 itemi a căror dificultate de rezolvare crește progresiv. Primi 5 itemi sunt utilizați ca exemplificare, prin intermediul lor subiecții fiind instruiți privitor la modul de rezolvare și principiile care stau la baza soluționării problemelor cuprinse în test. Seriile dezvoltă teme diferite, astfel seria A se bazează pe stabilirea de relații în structura matricei continue, seria B vizează analogii între perechi de figuri ale matricei, seria C presupune schimbări progresive în figurile matricei, seria D permite permutări și regroupări de figuri în interiorul matricei, urmând ca seria E să reprezinte grafic descompuneri de elemente ale figurilor (Luca, M. R., 2003, p. 215).

Testul vizează diferite aspecte ale inteligenței generale, precum capacitatea de analiză, sinteză, ce presupun efectuarea de operații de compunere, descompunere, capacitatea de înțelegere a întregului și de restructurare a acestuia, capacitatea de învățare, permițând efectuarea de transferuri. „Conținutul simbolic și perceptiv vizual al testului și sarcinile de rezolvare sunt saturate în factorul G în proporție de 0,79 și în factorul K în proporție de 0,15” (Luca, M. R., 2003, p. 215).

Ne-am dorit să investigăm aspectele legate de inteligență pentru a verifica valoarea predictivă a acestui factor pentru reușita școlară, având în vedere că există studii care dovedesc că o pondere mai mare decât inteligența în determinarea reușitei școlare o au alte variabile individuale, precum motivația, stabilitatea emoțională, etc.. Am dorit să verificăm, de asemenea, dacă dificultățile de învățare sunt independente de nivelul de inteligență cât și dacă există o legătură între nivelul de inteligență și folosirea strategiilor de învățare autoreglată.

Întrucât nu am achiziționat testul Raven cu drepturile de autor aferente, am folosit datele obținute de consilierii școlari în urma aplicării acestui test, în baza acordurilor de parteneriat încheiate cu școlile în care s-a desfășurat cercetarea.

Menționăm că psihologii școlari cu care am colaborat dețin drepturi de autor pentru folosirea acestui test în scopuri educaționale. Durata de aplicare a testului a fost, în medie de 45 - 50 minute, pentru fiecare subiect. Deși au fost aplicate de persoane diferite, instructajul a fost același, fiind unul standardizat, stabilit de comun acord de cei trei psihologi care au aplicat testul.

## 7. Testul REY

Proba elaborată în anul 1964, de *Andre Rey*, evaluează particularitățile memoriei verbale imediate (capacitatea de engramare, stocare și reactualizare). Analiza procesului în desfășurare scoate în evidență date despre volumul și fidelitatea, atât a reproducerilor cât și a recunoașterilor comportamentului motor și verbal, furnizând o imagine mai mult sau mai puțin tipică pentru copii cu dificultăți școlare sau cu deficiențe. Proba se desfășoară în 6 faze, primele 5 faze vizând memorarea unei serii de 15 cuvinte în 5 repetiții, iar cea de a 6-a fază investigând capacitatea de recunoaștere dintr-un text a cuvintelor memorate în fazele anterioare.

Avantajul major al acestuia este ușurința administrării și timpul scurt necesar (15 min). De asemenea, acest test a fost aplicat de către psihologii școlari înainte de începerea experimentului.

## 8. Evaluarea dinamică a dificultăților de învățare

Pentru *evaluarea dinamică a dificultăților de învățare din sfera limbajului oral și scris* au fost aplicate teste de performanță la limba și literatura română. Criteriile de diferențiere între categoriile de elevi cu și fără dificultăți de învățare din zona *limbajului oral* au fost *rapiditatea* măsurată ca timp de lecturare a frazelor, cuvintelor, silabelor și *corectitudinea* măsurată prin numărul de erori în scris - citit. Criteriile utilizate în identificarea dificultăților de învățare în sfera *limbajului scris* au fost *corectitudinea* gramaticală, de punctuație a cuvintelor, *transpunerea* gândurilor într-o formă scrisă, lizibilă, *organizarea și înlănțuirea* logică a ideilor precum și *selectarea* vocabularului adecvat. De asemenea, am observat în timpul evaluării că procesul de scriere *implică folosirea eficientă a metacogniției sub forma automonitorizării și autoreglării*.

Pentru evaluarea elevilor ce prezentau riscul de a demonstra ADHD s-au utilizat teste de atenție. Însă pentru ca elevii să fi incluși în această categorie, pentru scopurile lucrării de față, am utilizat doar evaluările făcute de medici, a



căror evidență o aveau psihologii școlari. Literatura de specialitate diferențiază trei tipuri de ADHD, acestea fiind: tipul în care predomină lipsa de atenție, hiperactivitatea și tipul combinat, cu dominanță hiperactivă/ impulsivă în care există dificultăți de concentrare a atenției (Smith, C. & Strick, L., 2011, p. 64).

Hiperactivii sunt mai ușor de identificat în școală față de cei cu deficit de atenție, întrucât se evidențiază mai ușor prin caracteristicile comportamentale tipice. Cu excepția cazurilor grave, majoritatea elevilor cu ADHD nu necesită servicii speciale în plan educațional. În învățământul românesc contemporan, există o tendință în de a eticheta foarte repede, chiar superficial, cu ADHD elevii cu un grad mai mare de activism și neastâmpăr.

Din acest motiv am preferat să considerăm că numai cei care prezentau diagnostic medical care să ateste prezența acestei tulburări pot fi incluși în această subcategorie a dificultăților de învățare din prezenta lucrare.

Cei care prezentau un nivel scăzut de concentrare și menținere a atenției, însă fără a prezenta caracteristicile tipice ale copiilor cu ADHD au fost luați în considerare, reprezentând o subcategorie a dificultăților școlare. În urma aplicării de către psihologii școlari a instrumentelor de evaluare, aceștia nu au prezentat un nivel critic de concentrare a atenției.

Consilierii școlari au plasat originea fenomenului cu care se confruntă în zona socială, urmând a realiza investigații mai amănunțite. Însă, dat fiind randamentul scăzut al acestora în activitatea școlară precum și descrierea făcută de către cadrele didactice a comportamentelor acestora ca fiind neatente, ne-a determinat să-i includem în eșantionul nostru.

### ***III.6 Desfășurarea cercetării***

Cercetarea în cauză a avut următoarea desfășurare în timp:

1. Documentare teoretică (consultarea literaturii de specialitate, reviste de specialitate);
2. Stabilirea lotului de subiecți , realizarea unui acord de parteneriat cu școlile în care va avea loc intervenția;
3. Definitivarea selecției metodelor de cercetare;
4. Elaborarea, pretestarea și validarea instrumentelor cercetării:
  - 4.1. Elaborarea instrumentelor ce vor fi construite;

- 4.2. Traducerea și adaptarea chestionarelor;
- 4.3. Validarea instrumentelor;
5. Efectuarea unui studiu pilot;
6. Identificarea nevoilor elevilor legate de ameliorarea calității procesului de predare învățare:
  - 6.1. Construirea ghidului de interviu;
  - 6.2. Aplicarea focus-grupului;
  - 6.3. Analiza și interpretarea datelor;
7. Identificarea dificultăților de învățare:
  - 7.1. Studiul documentelor (cataloage, fișe de evoluție a elevilor);
  - 7.2. Aplicarea testului Rey;
8. Identificarea factorilor de personalitate, a caracteristicilor demografice, contextuali ce influențează inadaptarea școlară:
  - 8.1. Aplicarea chestionarelor BFI, SRQ-A, MSLQ-CV;
  - 8.2. Aplicarea testului PMS și a chestionarului Indicatori ai coeziunii de grup;
9. Studiu corelațional, analiza datelor cantitative;
10. Construirea programului de intervenție propus, a ghidului pentru profesori;
11. Implementarea experimentului;
12. Măsurarea variabilelor în etapa postexperimentală;
13. Comparații pretest și posttest, grupuri experimentale - de control;
14. Evaluarea impactului utilizării strategiilor de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor:
  - 14.1. Studiul documentelor;
  - 14.2. Metoda interviului;
15. Analiza și interpretarea datelor;
16. Redactarea și finalizarea cercetării.

### ***III.7 Prezentarea rezultatelor***

Aplicarea instrumentelor de investigare a factorilor individuali care se asociază cu insuccesul școlar a relevat ponderea diferită a variabilelor de personalitate în determinarea performanței școlare. Vom prezenta în continuare rezultatele cercetării efectuate.

### ***III.7.1 Calitățile psihometrice ale instrumentelor***

Deoarece instrumentele folosite în această cercetare sunt adaptate prima dată pentru populație românească, inițial am efectuat un studiu pilot pe o populație de 100 de elevi de ciclu gimnazial, ale căror rezultate favorabile ne-au permis continuarea cercetării. Am ales să investigăm în special fidelitatea scalelor și chestionarelor pentru a afla gradul de precizie (încredere, stabilitate, consistență internă și temporară) cu care instrumentele măsoară caracteristicile vizate.

Dintre metodele cunoscute de verificare a fidelității unor instrumente am ales metoda consistenței interne (metoda alfa Cronbach). În literatura de specialitate se consideră că instrumentele prezintă o bună fidelitate atunci când coeficientul de fidelitate este mai mare de 0,70 și o fidelitate foarte bună atunci când coeficientul de fidelitate este mai mare de 0,80. Dacă acest coeficient este mai mare de 0,90, specialiștii consideră că instrumentul conține mai mulți itemi decât ar fi necesar sau itemi care se repetă în conținut.

În cazul studiului pilot care a avut ca scop adaptarea pentru populația noastră școlară a chestionarului de identificare a nivelului de autoreglare academică (Academic Self-Regulation Questionnaire SRQ-A), elaborat de Ryan & Connell (1989), am obținut un coeficient Alfa Cronbach de 0,813. Acest rezultat ne permite utilizarea instrumentului, datorită gradului de încredere ridicat pe care îl avem în acest instrument.

Chestionarul de strategii motivaționale pentru învățare (MSLQ-CV), adaptat și validat de Lee John Chi-Kin, Zhang Zhonghua, Yin Hongbiao (2010), un coeficient Alfa Cronbach de 0,926 pe populație românească, iar inventarul de personalitate Big Five (BFI) adaptat, versiunea pentru copii de gimnaziu, cât și pentru persoanele cu dificultăți de învățare, construit de John, O. P., & Srivastava, S., (1999), a prezentat un coeficient Alfa Cronbach de 0,826.

Având în vedere că instrumentele folosite au fost inițial concepute pentru alte populații, ele fiind adaptate pentru populația școlară din România, am dorit să aflăm care este gradul de încredere pe care îl putem avea în aceste instrumente. Astfel, am dorit să aflăm gradul de precizie (încredere, consistență, stabilitate) cu care instrumentele măsoară caracteristicile vizate pe o populație mai largă, pentru a verifica dacă își păstrează aceste calități.

Dintre metodele de verificare a fidelității instrumentelor am ales să utilizăm metoda consistenței interne (metoda alfa Cronbach) aplicată fiecărei subscale a chestionarelor în discuție. Astfel, comparând rezultatele obținute în

studiul pilot cu cele ale cercetării propriu-zise, remarcăm o scădere a valorilor coeficienților de consistență internă, dar nesemnificativă, acestea exprimând o bună fidelitate, ceea ce permite considerarea instrumentelor ca fiind potrivite evaluării dimensiunilor de personalitate investigate.

Dimensiunile, subscalele, inventarului de personalitate Big Five sunt *Extraversiune*, *Agreabilitatea*, *Nevrozismul*, *Conștiinciozitatea*, *Deschiderea*. În urma analizei fidelității acestora, aplicate unui număr de 270 de participanți, am obținut pentru întreg chestionarul un coeficient de consistență internă alfa Cronbach cu valoarea de 0,71, ceea ce indică o fidelitate bună a chestionarului.

Pentru fiecare factor în parte am obținut următoare rezultate: pentru subscala *Extraversiune*, valoarea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach  $\alpha = 0,65$ , pentru subscala *Agreabilitate*  $\alpha = 0,61$ , pentru subscala pentru dimensiunea *Nevrozism*  $\alpha = 0,67$ , pentru subscala *Conștiinciozitate*  $\alpha = 0,65$ , pentru factorul *Deschidere*,  $\alpha = 0,71$ , ceea ce indică pentru fiecare subscală o fidelitate moderată spre bună.

Dacă înlăturăm itemii problematici, având în vedere că instrumentul este construit pe o altă populație decât cea românească, prin urmare o cu totul altă cultură, observăm că valoarea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach crește de la  $\alpha = 0,71$  la  $\alpha = 0,81$ , adică intervalul de încredere se modifică de la o fidelitate bună la una foarte bună. Avem în vedere ca în viitor să reformulăm itemii problematici, pentru a descoperi dacă este traducerea un factor perturbator sau factorul cultural.

În ceea ce privește chestionarul de strategii motivaționale pentru învățare (MSLQ-CV) rezultatele obținute arată obținerea unui coeficient de consistență internă alfa Cronbach, al întregului instrument de  $\alpha = 0,92$ . Analizând fiecare dimensiune în parte sub aspectul fidelității, am obținut pentru subscala Autoeficacitate o valoare a coeficientului de consistență internă  $\alpha = 0,89$ , pentru Valoare intrinsecă  $\alpha = 0,82$ , pentru Anxietate la testate  $\alpha = 0,79$ , pentru Strategiile cognitive folosite  $\alpha = 0,85$ , pentru Autoreglare  $\alpha = 0,80$ , demonstrând obținerea unei fidelități foarte bune pe fiecare scală în parte.

Chestionarul de identificare a nivelului de autoreglare școlară are patru subscale: reglarea externă (ER), reglarea internă (RJ), reglarea identificată (RI) și motivația integrată (IM). Pentru întreg chestionarul am obținut valoarea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach  $\alpha = 0,84$ , semnificând o fidelitate foarte bună, iar pentru subscale, după cum urmează: pentru ER  $\alpha = 0,65$ , RJ  $\alpha = 0,72$ , RI  $\alpha = 0,64$ , IM  $\alpha = 0,71$ , astfel două dintre dimensiuni prezintă o fidelitate moderată, iar celelalte două o fidelitate bună.

### ***III.7.2 Analiza descriptivă***

În privința principalei noastre preocupări, aceea de a afla **nivelul declarat al folosirii strategiilor de învățare autoreglată**, am obținut rezultate satisfăcătoare (Figura nr. III. 4. Distribuția lotului în funcție de variabila Autoreglare, p. 129), dovedind că populația studiului este una relativ omogenă. Variabila independentă mediată „strategiile de învățare autoreglată” a fost investigată prin patru dimensiuni, descrise mai sus și analizate în continuare, numite autoreglare (AR), reglarea internă (RJ), reglarea identificată (RI) și folosirea strategiilor cognitive (SCF).

Analizând această variabilă, putem spune că grupul conține atât elevi care reușesc să-și regleze comportamentul în învățare, cât și un număr impresionant de elevi care nu pot face acest lucru sau care reușesc la un nivel mediu, datele obținute demonstrând o foarte ușoară asimetrie pozitivă (media fiind 47,67, iar mediana 48, valoarea minimă înregistrată fiind 18, iar maximul 89). Valoarea coeficientului Skewness este 0,079, încadrându-se în valorile normale și valoarea coeficientului Kurtosis este 0,728, arătând un grad ușor ridicat de grupare a scorurilor în jurul valorii centrale. Întrucât verificarea normalității unei distribuții prin demersul grafic, sub forma histogramei, este încărcată de subiectivism, am folosit în acest scop atât testul Kolmogorov-Smirnov, cât și testul Shapiro-Wilk, considerat a fi mai discriminativ decât primul.

Deși rezultatele obținute la testul Kolmogorov-Smirnov  $K-S(270) = 0,046$ ,  $p = 0,200$ , ne determină să presupunem existența unei variabile normal distribuite, analizele mai aprofundate ne dovedesc contrariul. Având în vedere că rezultatele la testul Shapiro - Wilk sunt semnificative statistic  $S-W(270) = 0,270$ ,  $p = 0,005$ , rezultă că variabila nu este normal distribuită (Tabelul nr. III. 1. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Autoreglare, p. 129). Astfel, putem conchide că grupul nostru de subiecți prezintă tendința de a avea un nivel mediu de autoreglare a comportamentului în învățare, ceea ce dovedește a fi binevenită intervenția psihopedagogică planificată.

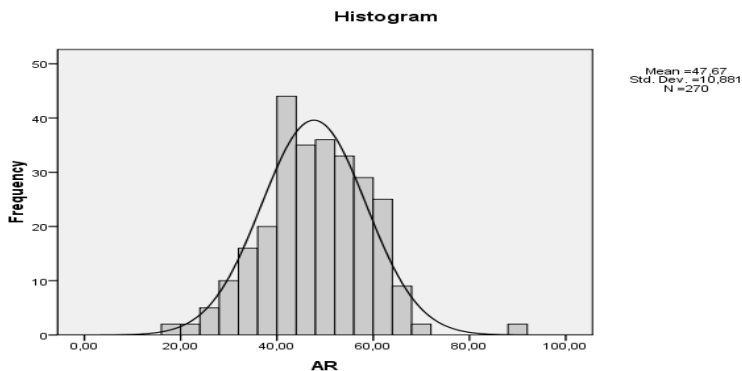


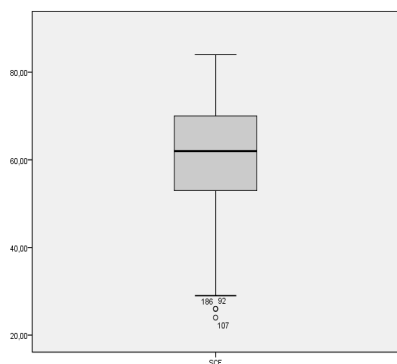
Figura. nr. III. 4. Distribuția lotului în funcție de variabila Autoreglare

Tabelul nr. III. 1 Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Autoreglare

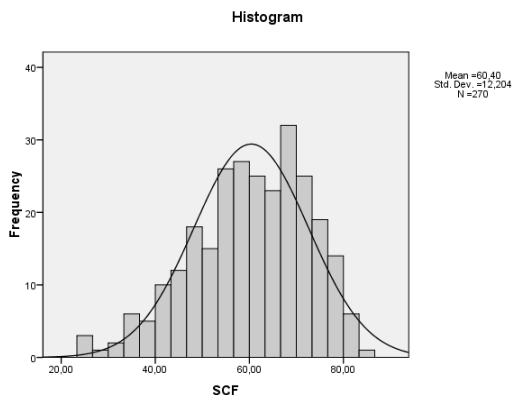
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.
AR	,046	270	,200*	,984	270	,005

Analiza descriptivă a variabilei **strategiile cognitive folosite** de către elevi în învățare ne dezvăluie situația particulară în care se află grupul nostru. Astfel, valoarea minimă obținută pentru această dimensiune este 24, valoarea maximă fiind 84, media se situează la 60,39, mediana la 62,00, abaterea standard fiind de 12,20, coeficientul de asimetrie Skeweness are valoarea - 0,5112, iar coeficientul de boldire Kurtosis este - 0,1866, exprimând o ușoară asimetrie negativă a distribuției variabilei comparativ cu o distribuție normală.

Gradul de grupare în jurul valorilor centrale este mai mic decât în cazul unei distribuții normale (Figura. nr. III. 5., Figura. nr. III. 6. Distribuția lotului în funcție de variabila Strategiile cognitive folosite, p. 130).



**Figura. nr. III. 5.** Distribuția lotului în funcție de variabila Strategiile cognitive folosite



**Figura. nr. III. 6.** Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Strategiile cognitive folosite

Rezultatele obținute la testul Kolmogorov-Smirnov K-S (270) = 0,073,  $p = 0,001$ , cât și rezultatele la testul Shapiro - Wilk sunt semnificative statistic S-W (270) = 0,975,  $p = 0,000$ , ceea ce infirmă premisa existenței unei distribuții normale (Tabelul nr. III. 2. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Strategiile cognitive folosite, p. 130).

**Tabelul nr. III. 2** Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Strategiile cognitive folosite

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.
SCF	,073	270	,001	,975	270	,000

Astfel, în lotul nostru de subiecți, nivelul de folosire a strategiilor cognitive în învățare este unul mediu spre scăzut, dovedind încă o dată oportunitatea unei intervenții psihopedagogice pentru dezvoltarea acestor competențe.

**Variabila reglare identificată (RI)** nu este normal distribuită (Figura. nr. III. 7. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila reglarea identificată (RI), p. 131), rezultatele obținute la testul Kolmogorov-Smirnov K-S (270) = 0,113,  $p = 0,00$ , cât și rezultat și la testul Shapiro – Wilk S-W (270) = 0,957,  $p = 0,00$  atestă acest fapt. Datele obținute pentru această variabilă (medie 11,1, mediana 11, abaterea standard 2,3, valoarea minimă fiind 6, valoarea maximă fiind 15, coeficientul de asimetrie Skeweness având valoarea - 0,139, iar coeficientul de

boldire Kurtosis este - 0,948) arată o ușoară asimetrie negativă, dovedind o predominanță a scorurilor medii, ceea ce prezintă un nivel mediu spre scăzut al scorurilor obținute la variabila **Reglare identificată** a comportamentului în învățare (Tabelul nr. III. 3 Teste de verificarea normalității distribuției variabilelor reglarea internă (RJ) și identificată (RI), p. 132).

**Variabila reglare internă (RJ)** nici ea nu este normal distribuită (Figura. nr. III. 8. Distribuția lotului în funcție de variabila reglarea internă (RJ), p. 131), rezultatele obținute fiind la testul Kolmogorov-Smirnov K-S (270) = 0,06,  $p = 0,01$ , cât și rezultatele la testul Shapiro – Wilk S-W (270) = 0,98,  $p = 0,04$ . Datele obținute pentru această variabilă, medie 19,49, mediana 19, abaterea standard 4,68, valoarea minimă 7, valoarea maximă 30, coeficientul de asimetrie Skeweness având valoarea - 0,051, iar coeficientul de boldire Kurtosis este - 0,366, arată o ușoară asimetrie negativă, dovedind o predominanță a scorurilor mici, ceea ce prezintă un nivel de reglare internă a comportamentului în învățare insuficient dezvoltat (Tabelul nr. III. 3 Teste de verificarea normalității distribuției variabilelor reglarea internă (RJ) și identificată (RI), p. 132).

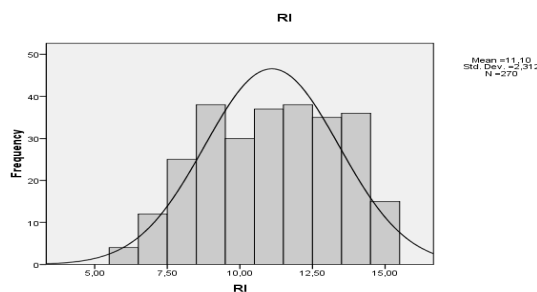


Figura. nr. III.7. Distribuția lotului în funcție de variabila reglarea identificată (RI)

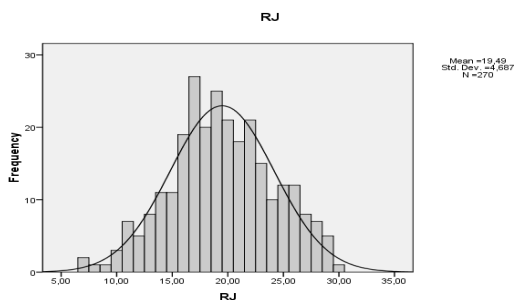


Figura. nr. III. 8. Distribuția lotului în funcție de variabila reglarea internă (RJ)



**Tabelul nr. III. 3** Teste de verificarea normalității distribuției variabilelor reglarea internă (RJ) și identificată (RI)

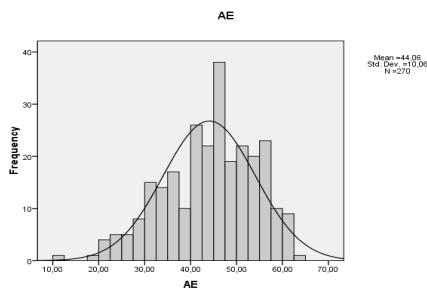
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Coef de corelație	df	Prag de semnificație	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.
RJ	,060	270	,019	,989	270	,046
RI	,113	270	,000	,957	270	,000

Variabila individuală **Motivația** pentru învățare din modelul nostru de cercetare a fost operaționalizată prin patru dimensiuni. Acestea sunt: (1) *Autoeficacitate (AE)*, (2) *Valoare intrinsecă (VI)*, care măsoară eficacitatea de sine, orientarea scopurilor, credințele personale, (3) *Reglarea externă (ER)*, care corespund motivației extrinseci precum și (4) *Motivația intrinsecă (MI)*. Măsurarea orientărilor motivaționale și a strategiilor de învățare folosite pentru sarcinile școlare a avut ca scop evidențierea gradului în care se prezintă funcționarea autoreglată versus controlată, realizând o diferențiere a câtorva tipuri de reglare comportamentală.

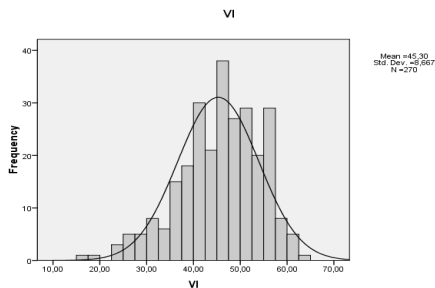
Rezultatele obținute în urma aplicării testelor Kolmogorov-Smirnov și Shapiro - Wilk sunt semnificative statistic (Tabelul nr. III. 4. Teste de verificarea normalității distribuției variabilelor Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația intrinsecă (MI), p. 132), astfel distribuțiile acestor variabile sunt asimetrice, indicând obținerea unor scoruri mici.

**Tabelul nr. III. 4** Teste de verificarea normalității distribuției variabilelor Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația intrinsecă (MI)

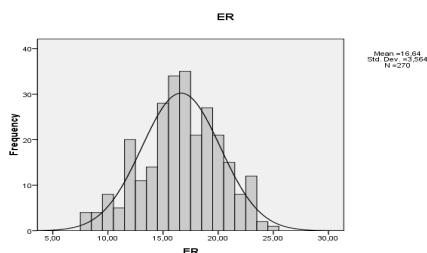
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Coef de corelație	df	Prag de semnificație	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.
ER	,081	270	,000	,984	270	,003
MI	,102	270	,000	,966	270	,000
AE	,069	270	,003	,976	270	,000
VI	,068	270	,004	,973	270	,000



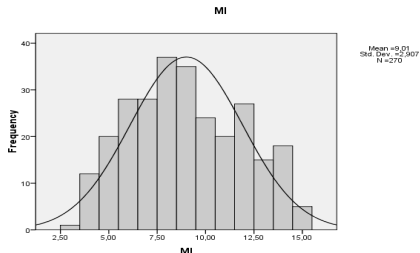
**Figura. nr. III. 9.** Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Autoeficacitate (AE)



**Figura. nr. III. 10.** Distribuția lotului în funcție de variabila Valoare intrinsecă (VI)



**Figura. nr. III. 11.** Distribuția lotului în funcție de variabila Reglare externă (ER)



**Figura. nr. III. 12.** Distribuția lotului în funcție de variabila Motivație intrinsecă (MI)

După cum putem observa din graficele de mai sus (Fig. nr. III. 9, 10, 11, 12, Distribuțiile variabilelor lotului pentru variabilele analizate Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația intrinsecă (MI), p. 133) și din tabelul care prezintă sintetic datele obținute din efectuarea statisticii descriptive (Tabelul nr. III. 5. Statistică descriptivă pentru variabilele Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația intrinsecă (MI), p. 134), variabilele prezentate au o asimetrie negativă, adică predomină scorurile mici și medii, excepție făcând doar variabila motivație intrinsecă, în care predomină scoruri medii.

Astfel, putem caracteriza grupul ca prezentând următoarele tendințe:

- Grupul de elevi raportează un nivel scăzut de încredere în propriile reușite, considerând a avea un nivel scăzut de eficiență în învățare;
- Grupul de elevi prezintă tendința de a nu conștientiza valoarea intrinsecă a celor învățate și a utilității acestora, fiind constrânși să învețe de profesori, părinți sau de teama unei note slabe. Considerăm că și vârsta participanților are un aport important în cristalizarea acestei tendințe;

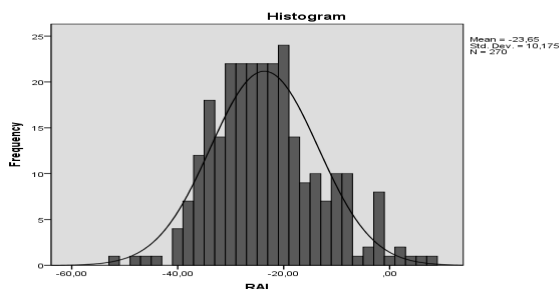
➤ Analiza descriptivă arată, de asemenea, un nivel scăzut al motivației intrinseci pentru învățare în cadrul lotului.

**Tabelul nr. III. 5** Statistică descriptivă pentru variabilele Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația intrinsecă (MI)

	N	Minim	Maxim	Medie	Abatere standard	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Eroare std	Statistic	Eroare
AE	270	11,00	63,00	44,0593	10,06024	-,448	,148	-,306	,295
VI	270	16,00	63,00	45,2963	8,66654	-,602	,148	,235	,295
ER	270	8,00	25,00	16,6370	3,56377	-,194	,148	-,333	,295
MI	270	3,00	15,00	9,0074	2,90749	,174	,148	-,867	,295

Statistica descriptivă pentru variabila **Indicele de autonomie relativă (RAI)** prezintă o situație interesantă (Fig. nr. III. 13. Distribuția grupului de participanți în funcție de variabila Indicele de autonomie relativă (RAI), p. 134), întrucât toate scorurile obținute de subiecți sunt negative, ceea ce presupune că nivelul de autonomie avut este extrem de scăzut, situație influențată și de vârstă acestora.

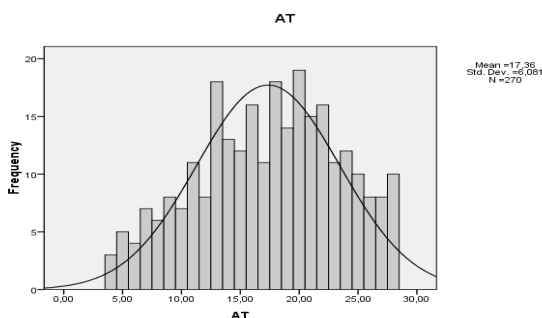
Analiza statistică descriptivă arată următoarele valori: media -23,652, mediana -24, abaterea standard 10,175, Skewness 0,445, Kurtosis 0,218. Astfel, 25 % dintre elevi au obținut un coeficient RAI de -31, alți 25 % dintre elevi obținând un coeficient RAI de -24, 25% dintre elevi obținând un coeficient RAI de -18,75. Rezultatele obținute în urma aplicării testelor Kolmogorov-Smirnov K-S (270) = 0,076,  $p = 0,001$  și Shapiro - Wilk S-W (270) = 0,981,  $p = 0,001$ , sunt semnificative statistic, ceea ce confirmă tendința de asimetrie stânga și predominanța scorurilor mici.



**Figura. nr. III. 13.** Distribuția lotului în funcție de variabila Indicele de autonomie relativă (RAI)

**Anxietatea în condiții de testare (AT)** reprezintă o variabilă pe care am dorit să o luăm în calcul, având în vedere influența acesteia, de obicei negativă, asupra performanței școlare. Analiza statistică dovedește că, în cadrul lotului nostru de elevi, nivelul de anxietate în condiții de testare a cunoștințelor este unul scăzut, valoarea coeficientului de asimetrie fiind unul negativ (- 0,198), prin urmare, în mare parte acest factor nu ar trebui să influențeze performanța școlară obținută de aceștia (Fig. nr. III. 14. Distribuția lotului în funcție de Anxietate la testare (AT), p. 135; Tabelul nr. III.6. Statistică descriptivă pentru variabila Anxietate la testare (AT), p. 135), elevii prezentând un nivel ridicat de gestionare a anxietății.

**Tabelul nr. III. 6** *Statistică descriptivă pentru variabila Anxietate la testare (AT)*



**Figura. nr. III. 14.** *Distribuția lotului în funcție de Anxietate la testare (AT)*

Statistică descriptivă AT	
Nr. participanți	270,000
Medie	17,363
Mediana	18,000
Mod	20,000
Abatere standard	6,081
Skewness	-,198
Kurtosis	-,755
Minimum	4,000
Maximum	28,000

Testele de verificare a normalității distribuției variabilei au evidențiat această asimetrie negativă, astfel rezultatul la testul K-S este  $K-S(270) = 0,07$ ,  $p = 0,002$ , iar rezultatul la testul S-W este  $S-W(270) = 0,97$ ,  $p = 0,000$ .

Variabila independentă **Inteligență** nu este normal distribuită (Tabelul nr. III. 7 Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Inteligență, scoruri brute, p. 136), rezultatele pentru scorurile brute obținute în urma aplicării testului Raven (Fig. nr. III. 15. Distribuția grupului de participanți în funcție de variabila Inteligență, p. 136) sunt, la ambele teste, semnificative statistic,  $K-S(270) = 0,101$ ,  $p = 0,00$ , iar rezultatul la testul S-W este  $S-W(270) = 0,94$ ,  $p = 0,00$  (Tabelul nr. III. 7. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Inteligență, scoruri brute, p. 136).

Pentru variabila în cauză, exprimată în coeficient de inteligență, rezultatele exprimă aceeași situație. Astfel pentru cele două teste, rezultatele sunt K-S (270) = 0,07,  $p = 0,002$  și S-W (270) = 0,97,  $p = 0,001$  (Tabelul nr. III. 8. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Inteligență, exprimat în QI, p. 137). Se observă o predominanță a scorurilor medii, prin urmare, 1,6% din totalul de subiecți prezintă ușoare probleme de dezvoltare mintală, 3,3% au intelect de limită, 10,7% din total au un nivel de inteligență sub mediu, 50% au un nivel mediu de inteligență, 30% peste medie, iar doar 4,4% prezintă un nivel de inteligență superior.

Datele obținute demonstrează o ușoară asimetrie negativă (media fiind 44, iar mediana 45, valoarea minimă înregistrată fiind 10, iar maximul 59). Valoarea coeficientului Skewness este - 0,98, întărind concluzia existenței unei asimetrii stânga, iar valoarea coeficientului Kurtosis este 1,1, arătând aglomerarea scorurilor în jurul valorii centrale.

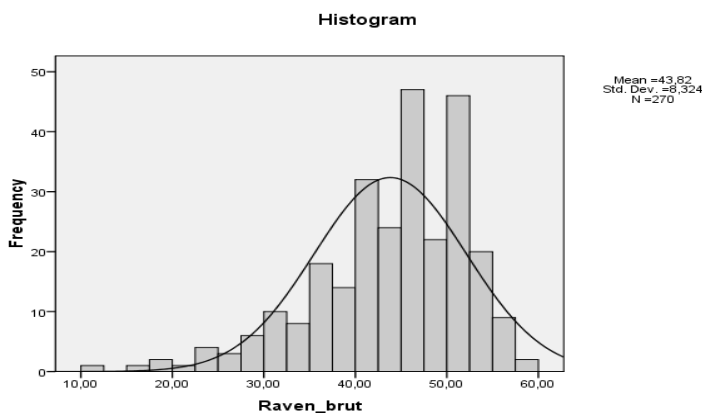


Figura. nr. III. 15. Distribuția grupului de participanți în funcție de variabila Inteligență

Tabelul nr. III. 7. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Inteligență, scoruri brute

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Coef de corelație c	df	Prag de semnificație.	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.
Raven_brut	,101	270	,000	,942	270	,000

**Tabelul nr. III. 8.** Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Inteligență, exprimat în QI

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.	Coef de corelație	df	Prag de semnificație.
QI	,071	270	,002	,979	270	,001

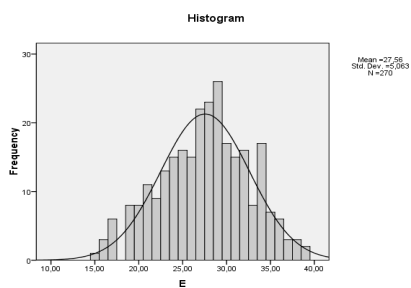
Analiza descriptivă a celor 5 **factori de personalitate**, Extraversiune (E), Agreabilitatea (A), Nevrozismul (N), Conștiinciozitatea (C), Deschiderea (O), dezvăluie caracteristici interesante ale grupului de elevi.

După cum se poate observa atât în Tabelul nr. III. 9. Statistică descriptivă pentru factorii de personalitate (p. 137) analizând valorile mediilor, medianelor, abaterilor standard, valorile minime, maxime, coeficienți Skewness, Kurtosis cât și în Fig. nr. III. 16, 17, 18, 19, 20 reprezentând distribuțiile grupului de participanți în funcție de factorii de personalitate O, C, E, A, N ( p. 138), doi dintre factori (E, A) prezintă o asimetrie stânga, arătând o predominanță a scorurilor mici.

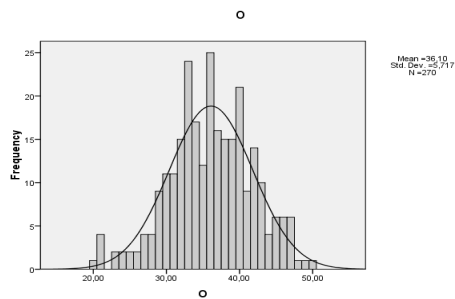
**Tabelul nr. III. 9** Statistică descriptivă pentru factorii de personalitate

Statistică descriptivă					
	E	A	N	C	O
Nr subiecți	270	270	270	270	270
Medie	27,5556	29,7519	20,5519	31,8333	36,1000
Mediana	28,0000	30,0000	20,0000	32,0000	36,0000
Abatere std	5,06341	4,40191	5,31980	4,87978	5,71709
Skewness	-,155	-,332	,361	,003	-,196
Kurtosis	-,427	-,160	,230	,076	,014
Minimum	15,00	17,00	8,00	19,00	20,00
Maximum	39,00	40,00	39,00	45,00	50,00

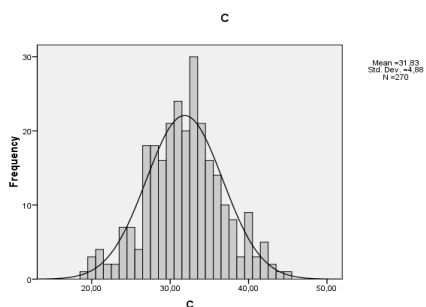
Tendința grupului este de a fi mai reținuți, par a avea un nivel mai scăzut de energie și activism, de a nu se implica social. Tendința spre scoruri mici obținute la Agreabilitate prezintă persoanele cu un simț dezvoltat al cunoașterii interesului propriu, adesea suspicioși și necooperanți.



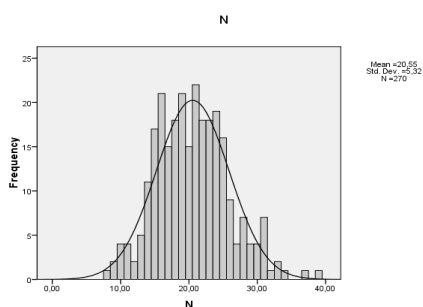
**Figura. nr. III. 16.** Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate E



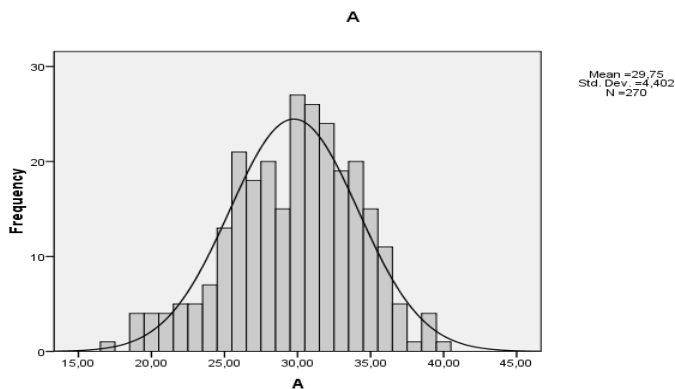
**Figura. nr. III. 17.** Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate O



**Figura. nr. III. 18.** Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate C



**Figura. nr. III. 19** Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate N



**Figura. nr. III. 20** Distribuția lotului în funcție de variabila de personalitate A

Analizând factorul Deschidere, descoperim o tendință a grupului spre scoruri mici, astfel grupul preferă simplitatea și concretul, tind spre a se arăta conservatori, adevărați păstrători ai tradițiilor. Nevrozismul este factorul de personalitate care vizează predominanța de a avea trăiri emoționale negative (de

exemplu: anxietate, furie, depresie). Scorurile mari la acest factor ne dezvăluie tendința spre reacții emoțional impulsive, intense. Persoanele în cauză tind să interpreteze situațiile obișnuite ca fiind amenințătoare și de a transforma frustrările în obstacole de neînvins.

Testele de normalitate (Tabelul nr. III. 10. Teste de verificare a normalității distribuției factorilor de personalitate E, A, C, O, N, p. 139), arată o distribuție normală în cazurile factorilor C și O. Astfel, în grupul de participanți există persoane cu toate nivelurile pentru aceste dimensiuni, Deschiderea cât și Conștiinciozitatea.

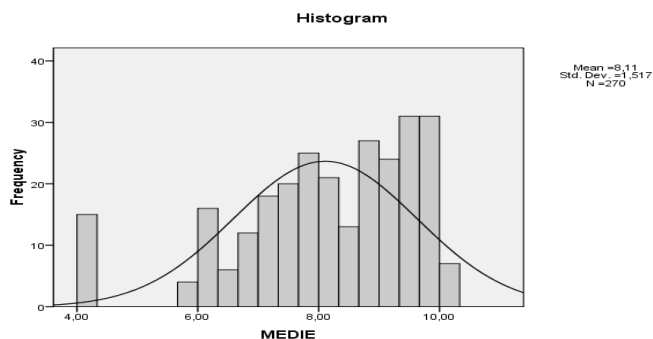
Conștiinciozitatea descrie modul în care persoana își controlează, reglează și direcționează impulsurile. Obținerea unor scoruri mari denotă indivizii care evită asumarea riscului, preferând o planificare riguroasă și perseverența pentru a atinge succesul în ceea ce-și propun. Persoanele cu scorurile mici la acest factor sunt adesea caracterizați ca oameni care nu duc lucrurile la bun sfârșit, cărora le lipsește ambiția și care nu respectă normele.

**Tabelul nr. III. 10** Teste de verificarea normalității distribuției factorilor de personalitate E, A, C, O, N

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Coef de corelație	df	Prag de semnificație	Coef de corelație	df	Prag de semnificație
E	,067	270	,005	,989	270	,034
A	,089	270	,000	,985	270	,005
N	,063	270	,012	,987	270	,016
C	,062	270	,014	,991	270	,102
O	,049	270	,200*	,990	270	,063

*Deschiderea* este măsurată pe o scală care vizează dimensiunea stilului cognitiv, care distinge între persoanele cu o bogată imaginație, creative și cei realiști, convenționali. Obțin scoruri mari oamenii curioși, sensibili la frumos. Tind să gândească și să acționeze în moduri individualiste și nonconformiste. Persoanele cu scoruri mici preferă simplitatea și concretul.





**Figura. nr. III. 21.** Distribuția lotului în funcție de variabila Performanță (Media școlară)

Variabila numită **Performanță**, operaționalizată prin media generală a rezultatelor școlare obținută de fiecare subiect în parte în anul precedent, este, în acest design de cercetare, variabilă dependentă. Media scorurilor la această variabilă este 8,10, mediana fiind 8,28, cu o abatere standard de 1,51. Media școlară minimă este 4, valoarea maximă fiind 10, valoarea coeficientului Skeweness este de -1,01, indicând o asimetrie negativă, iar valoarea coeficientului Kurtosis este 0,74, indicând o tendință de aglomerare a scorurilor pe valorile medii.

**Tabelul nr. III. 11** Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Medie

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Prag de semnificație.	Statistic	df	Prag de semnificație.
MEDIE	,106	270	,000	,905	270	,000

Rezultatele pentru scorurile obținute la testele de verificare a normalității distribuției (Tabelul nr. III. 11. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Medie, p. 140) sunt, la ambele, semnificative statistic, K-S (270) = 0,106,  $p = 0,000$ ; S-W (270) = 0,905,  $p = 0,000$ . Prin urmare variabila nu este normal distribuită.

Remarcăm că 25 % din totalul de elevi au obținut o medie școlară în intervalul 4 - 7,30, următorii 25 % au medii de la 7,30 până la valoarea 8,28, alți 25% au între 8,28 și 9,40, iar ultimii 25 % au medii generale cu valori cuprinse între 9,40 și 10 (Fig. nr. III. 21. Distribuția grupului de participanți în funcție de variabila Performanță, p. 140).

### **III.8 Interpretarea rezultatelor**

#### **III.8.1. Analiza corelațională**

În această etapă a analizei statistice, pentru a verifica posibilitatea existenței unui patern de acțiune a variabilelor discutate, am decis să analizăm separat corelațiile obținute pe cele trei direcții:

- (1) între factori de personalitate și nivelul rezultatelor școlare,
- (2) între nivelul rezultatelor obținute și dimensiunile autoreglării,
- (3) între factorii de personalitate și autoreglare.

Întrucât variabilele analizate sunt cantitative, însă nu sunt normal distribuite, vom folosi în testarea corelației, coeficientul de corelație  $\rho$  Spearman.

Astfel, pentru prima situație descoperim că dimensiunile sau factorii de personalitate care corelează cu variabila performanță sunt Conștiinciozitatea ( $\rho(270) = 0,314$ ,  $p = 0,00$ ), Deschiderea ( $\rho(270) = 0,450$ ,  $p = 0,00$ ), și Agreabilitatea ( $\rho(270) = 0,222$ ,  $p = 0,00$ ). Acestea prezintă valori ale coeficienților de corelație din care rezultă că relațiile dintre variabilele analizate sunt medii și puternice, dar la un prag de semnificație foarte bun (Tabelul nr. III.12 Corelații între factorii de personalitate și performanță, p. 142).

Pentru cea de-a doua direcție de analiză a rezultatelor, între variabilele nivelul rezultatelor școlare obținute și dimensiunile autoreglării raportate, am obținut corelații medii, dar la un prag de semnificație foarte bun (Tabelul nr. III.13. Corelații Spearman între dimensiunile autoreglării și performanță, p. 143).

Între nivelul rezultatelor școlare (media generală anuală) și strategiile cognitive folosite am obținut un coeficient mediu ( $\rho(270) = 0,226$ ,  $p = 0,00$ ), între media școlară și autoreglare am obținut un coeficient mediu ( $\rho(270) = 0,343$ ,  $p = 0,00$ ), între media școlară și reglare internă am obținut un coeficient mediu ( $\rho(270) = 0,241$ ,  $p = 0,00$ ), între media școlară și reglare identificată am obținut cel mai mare coeficient din această serie de corelații ( $\rho(270) = 0,514$ ,  $p = 0,00$ ).

Verificarea relațiilor dintre variabilele dezvoltate evidențiază existența unor corelații semnificative, medii și puternice între autoreglare și factorii de personalitate Conștiinciozitate ( $\rho(270) = 0,402$ ,  $p = 0,00$ ), Deschidere ( $\rho(270) = 0,440$ ,  $p = 0,00$ ) și Agreabilitate ( $\rho(270) = 0,286$ ,  $p = 0,00$ ) (Tabelul nr. III.14. Corelații între dimensiunile autoreglării și factorii de personalitate analizați, p. 144).

Deși valorile coeficienților  $\rho$  nu sunt foarte mari, considerăm oportun a lua în considerație aceste valori, având în vedere multitudinea de variabile independente analizate concomitent.

**Tabelul nr. III. 12** Corelații între factorii de personalitate și performanță

		<b>MEDIE</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>C</b>	<b>O</b>	<b>Agr</b>
<b>Spearman's rho</b>	<b>MEDIE</b>	1,000	,095	-,110	,314**	,450**	,222**
		.	,119	,070	,000	,000	,000
		270	270	270	270	270	270
	<b>E</b>	,095	1,000	-,265**	,151*	,307**	,164**
		,119	.	,000	,013	,000	,007
		270	270	270	270	270	270
	<b>N</b>	-,110	-,265**	1,000	-,327**	-,209**	-,422**
		,070	,000	.	,000	,001	,000
		270	270	270	270	270	270
	<b>C</b>	,314**	,151*	-,327**	1,000	,323**	,530**
		,000	,013	,000	.	,000	,000
		270	270	270	270	270	270
	<b>O</b>	,450**	,307**	-,209**	,323**	1,000	,278**
		,000	,000	,001	,000	.	,000
		270	270	270	270	270	270
	<b>Agr</b>	,222**	,164**	-,422**	,530**	,278**	1,000
		,000	,007	,000	,000	,000	.
		270	270	270	270	270	270

\*Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,05 (bidirecțional)

\*\* Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,01 (bidirecțional)

LEGENDĂ: SCF = strategiile cognitive folosite, AR = autoreglare, RJ = reglare internă, RI = reglare identificată, MEDIE = media generală anuală

În acest caz, putem afirma că performanța școlară crește dacă persoana în cauză este curioasă, sensibilă la frumos, are o disponibilitate crescută spre cooperare și armonie socială, dacă elevul își controlează, reglează și direcționează impulsurile, preferând o planificare riguroasă și perseverența pentru a atinge succesul în ceea ce-și propun.

De asemenea, interesant este faptul că factorii de personalitate Extraversiune și Nevrotism nu corelează nici cu nivelul de autoreglare, nici cu nivelul rezultatelor școlare. Astfel, nivelul ridicat de distractibilitate, deschidea spre desfășurarea unor activități orientate către ceilalți, cât și predominanța de a avea trăiri emoționale negative (de exemplu: anxietate, furie, depresie) nu afectează performanța obținută, nici negativ, nici pozitiv și nici nu influențează în vreun fel nivelul de autoreglare a comportamentului în învățare.

**Tabelul nr. III. 13** Corelații între dimensiunile autoreglării și performanță

		MEDIE	SCF	AR	RJ	RI
Spearman's rho	MEDIE	1,000	,226**	,343**	,241**	,514**
		.	,000	,000	,000	,000
		270	270	270	270	270
	SCF	,226**	1,000	,780**	,482**	,562**
		,000	.	,000	,000	,000
		270	270	270	270	270
	AR	,343**	,780**	1,000	,465**	,582**
		,000	,000	.	,000	,000
		270	270	270	270	270
	RJ	,241**	,482**	,465**	1,000	,498**
		,000	,000	,000	.	,000
		270	270	270	270	270
	RI	,514**	,562**	,582**	,498**	1,000
		,000	,000	,000	,000	.
		270	270	270	270	270

\*Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,05 (bidirecțional)

\*\* Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,01 (bidirecțional)

Coeficienții de corelație obținuți între nivelul de inteligență și cele două dimensiuni ale conceptului de autoreglare (reglarea internă, respectiv reglarea identificată) sunt medii și mici, ceea ce ne rezervă posibilitatea de a interpreta această corelație ca fiind una în care factorul ereditar are un punct de vedere

aproape nesemnificativ (Tabelul nr. III. 15. Corelații între dimensiunile autoreglării și nivelul de inteligență, p. 144), în cazul lotului nostru de subiecți.

**Tabelul nr. III. 14** Corelații între dimensiunile autoreglării și factorii de personalitate analizați

		AR_MED	E	N	C	O	Agr
Spearman's rho	AR_MED	1,000	,216**	-,101	,402**	,440**	,286**
		.	,000	,097	,000	,000	,000
	E	,216**	1,000	-,265**	,151*	,307**	,164**
		,000	.	,000	,013	,000	,007
	N	-,101	-,265**	1,000	-,327**	-,209**	-,422**
		,097	,000	.	,000	,001	,000
	C	,402**	,151*	-,327**	1,000	,323**	,530**
		,000	,013	,000	.	,000	,000
	O	,440**	,307**	-,209**	,323**	1,000	,278**
		,000	,000	,001	,000	.	,000
	Agr	,286**	,164**	-,422**	,530**	,278**	1,000
		,000	,007	,000	,000	,000	.

\*Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,05 (bidirecțional)

\*\* Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,01 (bidirecțional)

LEGENDĂ AR\_MED = Media dimensiunilor autoreglării, E = Extraversiune, N = Nevrozism, C = Conștiinciozitate, O = Deschidere, Agr = Agreabilitate

**Tabelul nr. III. 15** Corelații între dimensiunile autoreglării și nivelul de inteligență

		Raven_brut	QI	RI	RJ	AR1
Spearman's rho	Raven_brut	1,000	,994**	,304**	,130*	,051
		.	,000	,000	,032	,404
	QI	,994**	1,000	,306**	,141*	,061
		,000	.	,000	,021	,318
	RI	,304**	,306**	1,000	,498**	,605**
		,000	,000	.	,000	,000
	RJ	,130*	,141*	,498**	1,000	,508**
		,032	,021	,000	.	,000
	AR1	,051	,061	,605**	,508**	1,000
		,404	,318	,000	,000	.
		270	270	270	270	270

\*Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,05 (bidirecțional)

\*\* Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,01 (bidirecțional)

În Tabelul nr. III. 16. Corelații între dimensiunile autoreglării, dimensiunile motivației și nivelul de performanță (p. 145 și Tabelul nr. III. 17. Corelații detaliate între dimensiunile autoreglării, dimensiunile motivației și nivelul de performanță (p. 146) am arătat rezultatele statistice obținute atât sintetic cât și detaliat pentru a descoperi care dintre factori influențează variabila dependentă într-o proporție mai mare.

**Tabelul nr. III. 16** Corelații între dimensiunile autoreglării, dimensiunile motivației și nivelul de performanță

			MEDIE	AREGL	MOTIV
Spearman's rho	MEDIE	Coef.cor	1,000	,335**	,472**
		Prag de semnif.	.	,000	,000
	AUTOREGLARE	Coef.cor	,335**	1,000	,823**
		Prag de semnif.	,000	.	,000
	MOTIVAȚIE	Coef.cor	,472**	,823**	1,000
		Prag de semnif.	,000	,000	.
		N	270	270	270

\*\* Corelația Spearman este semnificativă la un nivel prag de semnificație de 0,01 (bidirecțional)

După cum putem observa, scorurile variabilei Medie, reprezentând nivelul de performanță obținut la sfârșitul anului anterior corelează cu scorurile variabilei Autoreglare ( $p(270) = 0,335$ ,  $p = 0,00$ ) și cu scorurile variabilei Motivație ( $p(270) = 0,472$ ,  $p = 0,00$ ), coeficienții de corelație au valori medii, la un prag de semnificație foarte puternic.

Astfel, variabilele care influențează puternic performanța școlară sunt nivelul de reglarea internă ( $p(270) = 0,514$ ,  $p = 0,00$ ), motivația intrinsecă ( $p(270) = 0,402$ ,  $p = 0,00$ ) și nivelul perceput al autoeficacității ( $p(270) = 0,515$ ,  $p = 0,00$ ).

Variabila Autoreglare corelează foarte puternic cu variabila Motivație ( $p(270) = 0,823$ ,  $p = 0,00$ ), ceea ce confirmă atât faptul că un nivel ridicat de autoreglare implică un grad ridicat de motivație, cât și presupunerea că autoreglarea moderează relația dintre performanță și motivație. După cum putem observa în tabel, scorurile obținute la variabila Medie corelează puternic cu toate dimensiunile conceptelor Autoreglare și Motivație, excepție făcând dimensiunea

Reglare externă. Astfel, elevii din lotul de subiecți declară că nu învață prin constrângere și nici pentru a-i mulțumi pe adulții semnificativi din viața lor, părinți, profesori, etc.

Analizând coeficienții de corelație obținuți la nivelul Indicelui de autonomie relativă, observăm că există corelații direct proporționale între acesta și nivelul rezultatelor școlare, reglarea internă, respectiv identificată și motivație internă și invers proporționale între această dimensiune și reglarea externă. Aceste rezultate confirmă supoziția noastră că elevii conștientizează nivelul de responsabilitate asupra evoluției lor, devenind mai încrezători în propriile forțe cu cât sunt mai motivați intern, își reglează activitatea intern, își validează rezultatele obținute după un referențial propriu și își depășesc nivelul de performanță școlară.

**Tabelul nr. III. 17** Corelații detaliate între dimensiunile autoreglării, dimensiunile motivației și nivelul de performanță

		MEDIE	ER	RJ	RI	MI	RAI	AE	VI	SCF	AR
Spearman's rho	MEDIE	1,000	,040	,241**	,514**	,402**	,175**	,515**	,312**	,226**	,343**
		.	,514	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000
	ER	,040	1,000	,592**	,217**	,202**	-,818**	,167**	,229**	,267**	,225**
		,514	.	,000	,000	,001	,000	,006	,000	,000	,000
	RJ	,241**	,592**	1,000	,498**	,571**	-,462**	,400**	,511**	,482**	,465**
		,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	RI	,514**	,217**	,498**	1,000	,600**	,131*	,552**	,638**	,562**	,582**
		,000	,000	,000	.	,000	,032	,000	,000	,000	,000
	MI	,402**	,202**	,571**	,600**	1,000	,253**	,400**	,617**	,508**	,545**
		,000	,001	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	RAI	,175**	-,818**	,462**	,131*	,253**	1,000	,014	,040	-,049	,020
		,004	,000	,000	,032	,000	.	,814	,517	,421	,740
	AE	,515**	,167**	,400**	,552**	,400**	,014	1,000	,624**	,517**	,638**
		,000	,006	,000	,000	,000	,814	.	,000	,000	,000
	VI	,312**	,229**	,511**	,638**	,617**	,040	,624**	1,000	,699**	,740**
		,000	,000	,000	,000	,000	,517	,000	.	,000	,000
	SCF	,226**	,267**	,482**	,562**	,508**	-,049	,517**	,699**	1,000	,780**
		,000	,000	,000	,000	,000	,421	,000	,000	.	,000
	AR	,343**	,225**	,465**	,582**	,545**	,020	,638**	,740**	,780**	1,000
		,000	,000	,000	,000	,000	,740	,000	,000	,000	.

### **III.8. 2. Analiza factorială**

**Analiza factorială** este o „*tehnică de reducere a datelor* folosită pentru a reduce un număr mare de variabile la un set redus de factori subadiacenți care să exprime informațiile esențiale conținute în variabilele inițiale” (Labăr, A.V., 2008, p. 305).

În urma analizei factoriale exploratorii, am obținut inițial mai mulți factori de ordin secund, din care am reținut doar trei, care respectă criteriul lui Kaiser. Acești trei factori de ordin secund responsabili de 59,87% din varianță, au, în ordine descrescătoare, următoarele valori eigenvalue: 5,649; 2,423; 1,508.

Primul factor secund este responsabil de 35,33% din varianța totală și cuprinde variabilele Valoare intrinsecă, Autoreglare, Reglare identificată, Strategii cognitive folosite, Autoeficacitate, Motivație intrinsecă, Reglare internă, Conștiinciozitate, Deschidere, Agreabilitate. Prin urmare putem spune că performanța școlară este determinată într-o proporție considerabilă de Autoreglare, Motivație, precum și de anumite variabile de personalitate care combină curiozitatea intelectuală cu modul responsabil de a rezolva lucrurile și deschiderea față de lumea exterioară (Tabelul nr. III. 18. Analiză factorială – componența factorilor, p. 148).

Al doilea factor secund este responsabil de 15,14% din varianța totală cuprinzând variabilele Reglare externă și Anxietate în condiții de testare. Astfel, motivația extrinsecă în învățare se asociază cu nivelul crescut de anxietate. Variabilele Extraversiune și Coeficientul de inteligență (QI) sunt cuprinse în factorul al doilea de ordin secund, dar cu coeficienți mici de 0,504 și 0,457, valori care sunt submediiore.

Al treilea factor de ordin secund, responsabil de 9,45% din varianța totală, grupează factorul de personalitate Nevrozism cu Indicele de autonomie relativă.



**Tabelul nr. III. 18** Analiză factorială – componența factorilor

		Component	
	1	2	3
<b>VI</b>	<b>,841</b>		
<b>AR</b>	<b>,804</b>		
<b>RI</b>	<b>,800</b>		
<b>SCF</b>	<b>,782</b>		
<b>AE</b>	<b>,774</b>		
<b>MI</b>	<b>,718</b>		
<b>RJ</b>	<b>,657</b>	<b>,544</b>	
<b>C</b>	<b>,654</b>		
<b>O</b>	<b>,594</b>		
<b>Agreab</b>	<b>,517</b>		
<b>Raven_brut</b>			
<b>RAI</b>		<b>-,839</b>	<b>,502</b>
<b>ER</b>		<b>,796</b>	
<b>AT</b>		<b>,521</b>	
<b>E</b>			
<b>N</b>			<b>,581</b>

### III.8.3. Regresie liniară multiplă

Pentru a verifica eficiența modelului explicativ a performanțelor școlare pe baza variabilelor identificate ca factori de personalitate Deschidere, Conștiinciozitate, Extraversiune, Agreabilitate, Nevrozism, am aplicat metoda regresiei liniare multiple ierarhice. Rezultatele arată că modelul al doilea conținând variabilele Deschidere și Conștiinciozitate explică cel mai bine nivelul rezultatelor școlare. Factori de personalitate Extraversiune, Agreabilitate, Nevrozism nu influențează nivelul rezultatelor școlare.

Constatăm că modelul al doilea are coeficientul de determinare ajustat cel mai ridicat (0,195), creșterea față de primul model  $\Delta R^2 = 0,024$ , fiind semnificativă ( $p = 0,005$ ). Astfel, modelul al doilea (Tabelul nr. III. 19. Rezultatele analizei de regresie vizând coeficienții de corelație multiplă R, coeficienții de determinare R pătrat pentru factorii de personalitate, p. 149) explică 20% din varianța variabilei Performanțe școlare. Indicatorii mărimii efectului pentru fiecare dintre cele două variabile sunt  $r(sp) = 0,42$  pentru variabila Deschidere și  $r(sp) = 0,45$  pentru variabila Conștiinciozitate.

**Tabelul nr. III. 19** Rezultatele analizei de regresie vizând coeficienții de corelație multiplă R, coeficienții de determinare R pătrat pentru factorii de personalitate

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Prag de semnific. F Change
1	,421 <sup>a</sup>	,177	,174	1,37868	,177	57,604	1	268	,000
2	,449 <sup>b</sup>	,201	,195	1,36068	,024	8,136	1	267	,005
3	,451 <sup>c</sup>	,203	,194	1,36172	,002	,593	1	266	,442
4	,451 <sup>d</sup>	,203	,191	1,36392	,000	,145	1	265	,704
5	,453 <sup>e</sup>	,205	,190	1,36503	,002	,568	1	264	,452

a. Predictors: (Constant), O b. Predictors: (Constant), O,

c. Predictors: (Constant), O, C, Ed. Predictors: (Constant), O, C, E

Adăugând la modelul anterior obținut, care a selectat deja factorii de personalitate care influențează nivelul de performanță, și variabilele Autoreglare și Motivație, Indicele de autonomie relativă, Anxietatea la testare, constatăm că cel mai potrivit model este modelul 2 (Tabelul nr. III. 20. Rezultatele analizei de regresie ierarhice vizând explicarea performanței școlare pe baza VI luate în studiu, N = 270, p. 150) care conține doar variabilele Autoreglare, Deschidere, Conștiinciozitate și Motivație.

Deși modelul al treilea are coeficientul de determinare ajustat cel mai ridicat (0,240), creșterea față de primul model  $\Delta R^2 = 0,012$ , nu este semnificativă. Prin urmare, rezultatele obținute arată că al doilea model explică cel mai bine performanța școlară, contribuția variabilelor fiind semnificativă.

Coeficientul de determinare ajustat, în cazul modelului al doilea este  $R^2 = 0,245$ , creșterea față de primul model  $\Delta R^2 = 0,042$ , fiind semnificativă statistic ( $p = 0,000$ ). Valoarea lui  $R^2$  din modelul al doilea explică 25% din varianța performanței, efectul global fiind unul mediu.

**Tabelul nr. III. 20** Rezultatele analizei de regresie ierarhice vizând explicarea performanței școlare pe baza VI luate în studiu (N = 270)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,451 <sup>a</sup>	,203	,194	1,36176	,203	22,581	3	266	,000
2	,495 <sup>b</sup>	,245	,233	1,32820	,042	14,614	1	265	,000
3	,507 <sup>c</sup>	,257	,240	1,32224	,012	2,196	2	263	,113

a. Predictors: (Constant), Autoregare, O, C

b. Predictors: (Constant), Autoregare, O, C, Motivatie

c. Predictors: (Constant), Autoregare, O, C, Motivatie, RAI, AT

d. Dependent Variable: MEDIE

**Tabelul nr. III. 21** Rezultatele analizei de regresie ierarhice vizând explicarea performanței școlare pe baza VI luate în studiu (N = 270)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Prag de semnificație
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,889	,667		4,331	,000
	C	,046	,019	,148	2,378	,008
	O	,093	,016	,350	5,662	,000
	Autoregare	,003	,004	,050	,760	,019
2	(Constant)	2,725	,652		4,180	,000
	C	,022	,020	,070	1,102	,001
	O	,086	,016	,323	5,308	,000
	Autoregare	-,013	,006	-,230	-2,365	,009
	Motivatie	,030	,008	,393	3,823	,000
3	(Constant)	3,516	,772		4,553	,000
	C	,014	,020	,046	,702	,000
	O	,080	,016	,303	4,951	,000
	Autoregare	-,012	,006	-,198	-1,986	,048
	Motivatie	,029	,008	,386	3,700	,000
	RAI	,014	,008	,093	1,679	,094
	AT	-,013	,014	-,052	-,906	,366

De asemenea, ponderea explicativă cea mai mare dintre variabile o are Deschiderea spre experiențe, urmată de Motivație, Conștiinciozitate și Autoreglare (Tabelul nr. III. 21. Rezultatele analizei de regresie ierarhice vizând explicarea performanței școlare pe baza VI luate în studiu, N = 270, p. 150). În tabel sunt prezentați coeficienții de regresie B corespunzători fiecărei variabile.

### ***III.9 Concluzii ale cercetării. Propuneri***

#### **Concluzii ale cercetării**

Am analizat separat corelațiile obținute pe cele trei direcții, prima între factori de personalitate și nivelul rezultatelor școlare, a doua între dimensiunile autoreglării și nivelul rezultatelor obținute, iar a treia între factorii de personalitate și autoreglare. Scopul analizei astfel structurare a fost acela de a verifica posibilitatea existenței unui patern de acțiune a variabilelor cercetării. Întrucât variabilele analizate sunt cantitative, însă nu sunt normal distribuite, am utilizat în testarea corelației, coeficientul de corelație  $\rho$  Spearman.

Dimensiunile sau factorii de personalitate care corelează cu variabila Performanță sunt Conștiinciozitatea ( $\rho(270) = 0,314$ ,  $p = 0,00$ ), Deschiderea ( $\rho(270) = 0,450$ ,  $p = 0,00$ ), și Agreabilitatea ( $\rho(270) = 0,222$ ,  $p = 0,00$ ). Acestea prezintă valori ale coeficienților de corelație din care rezultă că relațiile dintre variabilele analizate sunt medii și puternice, la un prag de semnificație foarte bun. Între scorurile variabilelor Autoreglare și factorii de personalitate Conștiinciozitate ( $\rho(270) = 0,402$ ,  $p = 0,00$ ), Deschidere ( $\rho(270) = 0,440$ ,  $p = 0,00$ ) și Agreabilitate ( $\rho(270) = 0,286$ ,  $p = 0,00$ ) am obținut coeficienți de corelație medii și puternici, la praguri de semnificație puternice.

Între scorurile variabilelor Medie și dimensiunile autoreglării raportate, am obținut coeficienți de corelație medii, dar la un prag de semnificație foarte bun. Între variabila Medie, reprezentând rezultatele școlare obținute în anul anterior, și dimensiunile conceptului Autoreglare, precum reglarea internă (RJ) ( $\rho(270) = 0,214$ ,  $p = 0,00$ ), reglarea identificată (RI) ( $\rho(270) = 0,514$ ,  $p = 0,00$ ), Indicele de autonomie relativă (RAI) ( $\rho(270) = 0,175$ ,  $p = 0,00$ ), Autoeficacitate (AE) ( $\rho(270) = 0,515$ ,  $p = 0,00$ ), Valoare intrinsecă (VI) ( $\rho(270) = 0,312$ ,  $p = 0,00$ ), folosirea strategiilor cognitive (SCF) ( $\rho(270) = 0,226$ ,  $p = 0,00$ ), autoreglare (AR) ( $\rho(270) = 0,343$ ,  $p = 0,00$ ) și Motivație intrinsecă (MI) ( $\rho(270) = 0,402$ ,  $p = 0,00$ ) există corelații semnificative, excepție făcând dimensiunea Reglare externă.

Astfel, elevii din lotul de subiecți declară că nu învață prin constrângere și nici pentru a-i mulțumi pe adulții semnificativi din viața lor (părinți, profesori, alți aparținători, etc.).

**Concluzia care se desprinde** din analizele efectuate este că, în acest caz, putem afirma că performanța școlară crește dacă persoana în cauză este curioasă, sensibilă la frumos, are o disponibilitate crescută spre cooperare și armonie socială. De asemenea, performanța școlară ridicată are persoana conștientă de emoțiile sale, care valorizează relațiile interpersonale, are o bogată imaginație, fiind o persoană creativă. Această descriere aparține individului amabil, charismatic, generos. Dacă elevul își controlează, reglează și direcționează impulsurile, respectă normele, preferând o planificare riguroasă și dă dovadă de perseverență pentru a atinge succesul în ceea ce-și propune, atunci nivelul rezultatelor școlare pe care le poate obține sunt mari.

Prin urmare, am observat că factorii de personalitate denumiți Extraversiune și Nevrotism nu corelează nici cu nivelul de autoreglare, nici cu nivelul rezultatelor școlare. Interpretăm acest rezultat ca reprezentând situația în care nivelul ridicat de distractibilitate al elevilor, deschidea acestora spre desfășurarea unor activități orientate către ceilalți nu afectează performanța obținută, nici negativ, nici pozitiv și nici nu influențează în vreun fel nivelul de autoreglare a comportamentului în învățare în cadrul lotului de subiecți investigat.

Rezultatele indică faptul că atât nivelul de reactivitate emoțională cât și orientarea spre lumea exterioară sau către cea interioară nu influențează nivelul de performanță. Predominanța de a avea trăiri emoționale negative (de exemplu: anxietate, furie, depresie) poate fi pentru unii un factor mobilizator, pentru alții inhibitor descătușării energiei necesare desfășurării activității. În cazul acestui lot de subiecți, predispoziția de a interpreta negativ semnificația evenimentelor de viață nu corelează cu nivelul rezultatelor școlare, neexistând un patern de influență între variabilele în discuție.

**Ipoteza nr. 1** a cercetării noastre, și anume „*presupunem că relația dintre factori de personalitate, precum: extraversiune/ introversiune, grad de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională, și nivelul rezultatelor școlare este influențată de eficiența strategiilor de învățare utilizate, astfel încât nivelul ridicat de folosire a strategiilor de învățare autoreglată se asociază semnificativ puternic cu creșterea performanței școlare*”, **putem afirma că se confirmă parțial**. Dintre dimensiunile analizate, dimensiuni ale personalității care nu au influență evidentă asupra nivelului performanței școlare fiind Extraversiunea și Nevrotismul (grad de anxietate, stabilitate emoțională).

**Ipoteza numărul 2** prin care presupunem că „între nivelul inteligenței generale a elevilor și nivelul folosirii strategiilor de învățare autoreglată în procesul de predare-învățare este o relație semnificativă statistic, astfel încât un nivel ridicat al inteligenței se asociază cu un nivel ridicat al autoreglării în învățare” **se confirmă doar pentru două dimensiuni ale autoreglării, adică pentru reglarea internă și reglarea identificată.**

Astfel, prin lipsa unei corelații între coeficientul de inteligență și strategiile cognitive folosite și gradul de monitorizare și implementare a planului de învățare, înțelegem că gradul de determinare în urmărirea împlinirii scopurilor nu este determinat de nivelul de inteligență. Pentru a avea reușite ceea ce îți propui este mai importantă gestionarea eficientă a resurselor decât nivelul de inteligență deținut. Prin urmare, succesul nu este determinat de factori ereditari, cât depinde de forța și perseverența implicată în urmărirea scopurilor propuse.

**Ipoteza nr. 3** în care „presupunem că relația dintre factorii motivaționali și nivelul rezultatelor școlare este influențată de eficiența strategiilor de învățare utilizate, astfel încât nivelul de folosire a strategiilor de învățare autoreglată se asociază semnificativ puternic cu creșterea motivației pentru învățare” **se confirmă**, astfel motivația influențează puternic performanța școlară, iar autoreglarea mediază această legătură.

Variabilele care influențează puternic performanța școlară sunt: nivelul de reglarea internă (dimensiune a Autoreglării) ( $p(270) = 0,514$ ,  $p = 0,00$ ) și următoarele dimensiuni ale Motivației: motivația intrinsecă ( $p(270) = 0,402$ ,  $p = 0,00$ ) și nivelul perceput al autoeficacității ( $p(270) = 0,515$ ,  $p = 0,00$ ).

Prin urmare, raportarea la referentul intern, la propriile norme de satisfacție, considerarea învățării ca o necesitate determină obținerea unui nivel ridicat al rezultatelor școlare. Convingerile personale pozitive care vizează propriile competențe de a realiza o buna organizare și execuție a activităților care asigură atingerea unui scop se asociază cu un nivel ridicat al performanței școlare. De asemenea, încrederea în posibilitățile proprii de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru a îndeplini cu succes o sarcină corelează cu un nivel ridicat al performanței școlare.

Analiza factorială exploratorie ne-a dezvăluit existența a trei factori de ordin secund responsabili de 59,87% din varianță. Variabilele: Valoare intrinsecă, Autoreglare, Reglare identificată, Strategii cognitive folosite, Autoeficacitate, Motivație intrinsecă, Reglare internă, Conștiinciozitate, Deschidere, Agreabilitate compun primul factor secund, responsabil de 35,33% din varianța totală.

Din acest rezultat concluzionăm că performanța școlară este determinată într-o proporție considerabilă de nivelul de autoreglare, nivelul motivațional, precum și de anumite aspecte de personalitate care combină curiozitatea intelectuală cu modul responsabil de a rezolva lucrurile și deschiderea față de lumea exterioară.

În urma aplicării metodei regresiei liniare multiple ierarhice, am observat că variabilele Deschiderea spre experiențe, urmată de Motivație, Conștiinciozitate și Autoreglare explică cel mai bine nivelul rezultatelor școlare. De asemenea, rezultatele aplicării acestei metode statistice demonstrează că dimensiunile personalității: Extraversiune, Agreabilitate, Nevrozism nu influențează nivelul rezultatelor școlare. Datele rezultate în urma analiza de regresie ne permit să concluzionăm că un procent nu foarte mare, dar semnificativ (25%) din varianța nivelului rezultatelor școlare poate fi pus pe seama utilizării competenței de învățare autoreglată.

### **Propuneri**

În urma analizei rezultatelor obținute în cercetarea constativă am observat că relațiile directe și indirecte dintre variabile sunt consistente cu ipotezele avansate. Prin urmare, conștientizăm rolul de mediator al strategiilor de învățare autoreglată, care potențează efectul puternic în relația dintre unele aspecte de personalitate și nivelul rezultatelor școlare ale elevilor. Modelul propus demonstrează impactul competenței de autoreglare asupra nivelului rezultatelor școlare ale elevilor de clasa a VII – a și a VIII-a.

Cercetarea întreprinsă indică o serie de implicații practice. După cum am observat, pe lângă variabilele de personalitate care influențează puternic nivelul rezultatelor școlare, precum Deschiderea spre experiențe, Conștiinciozitate, care sunt caracteristici stabile, există și o serie de factori ce pot fi manipulați în procesul didactic, precum caracteristicile ce țin de personalitatea și stilul de predare al profesorului, factorii contextuali, nivelul de implicare al familiei în activitatea școlară a elevului și, variabilele analizate, nivelul motivațional al individului și nivelul de autoreglare.

Competența de autoreglare a învățării are un impact puternic asupra nivelului rezultatelor școlare obținute de elevi, de aceea considerăm a fi una dintre cele mai importante competențe transferabile pe care școala românească ar trebui să se concentreze. În primul rând, pentru că potențează nivelul motivațional și permite o responsabilizare a subiectului asupra propriei formări.

În al doilea rând, pentru că determină indirect modificarea patern-urilor de comportament deficitar și influențează pozitiv nivelul de performanță obținut.

O altă implicație practică importantă, pe care o identificăm adesea în studiile de specialitate, vizează posibilitatea de transfer a strategiilor folosite dintr-un context într-altul, ducând astfel spre o spirală ascendentă a succesului școlar.

Cercetare constatativă a avut ca scop formarea unei imagini clare asupra nivelului de influență a factorilor analizați asupra variabilei dependente. Această imagine a reprezentat punctul de plecare în construirea unui demers pedagogic ameliorativ. Astfel, propunem implementarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a abilităților elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale destinat eleviilor de gimnaziu care întâmpină dificultăți în învățare. Dorim să verificăm dacă prin manipularea variabilei Autoreglare în învățare obținem creșteri semnificative ale nivelului rezultatelor școlare.

### ***III.10 Implicații. Limite ale cercetării***

Acest demers de cercetare cantitativă a avut ca scop cristalizarea unei imagini cât mai fidele a influenței factorilor individuali asupra performanței, care să reprezinte o bază pentru construirea unui demers cu caracter ameliorativ. Raportându-ne la obiectivele propuse pentru această etapă și la rezultatele obținute în urma derulării cercetării, am formulat câteva concluzii, care au valoare de premise teoretico-metodologice pentru intervenția experimentală care urmează:

Adaptarea la populația școlară românească a celor trei instrumente (Academic Self-Regulation Questionnaire SRQ-A, Ryan and Connell, 1989 și The Motivated Strategies for Learning Questionnaire—MSLQ - CV, John Chi-Kin Lee, Zhonghua Zhang, Hongbiao Yin, 2010) pentru evaluarea orientărilor motivaționale ale elevilor și a strategiilor de învățare folosite și BFI (Big Five Inventory, John, O.P., Naumann, L.P., Soto, C.J., 2008; John, O. J., & Srivastava, S., 1999; Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. 2011) s-a realizat cu succes, obținând coeficienți de fidelitate buni.

Prin urmare, reușim să beneficiem de un set de instrumente adecvate pentru diagnosticarea aspectelor avute în vedere. Un pas ulterior ar fi validarea acestora pe o populație școlară mult mai largă. Adaptarea la populația școlară românească a celor trei instrumente reprezentând una dintre contribuțiile noastre originale.



Am identificat ce factori de personalitate influențează puternic performanța școlară dintre cei propuși, și anume cei nonintelectuali (extraversie/introversie, grad de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională), motivaționali (eficacitate de sine, localizarea controlului, interes pentru disciplină). Astfel, în cazul lotului nostru, influențează puternic variabila dependentă (nivelul rezultatelor școlare) următoarele variabile: autoreglarea, factorii motivaționali, conștiinciozitatea și deschiderea spre experiențe.

Rezultatele indică lipsa relațiilor între nivelul de performanță și factorii de personalitate Extraversie și Nevrozism. Ne declarăm intrigati, întrucât experiența noastră didactică, cât și rezultatele studiilor anteriare au dovedit că persoanele cu grad ridicat de extraversie tind să se facă plăcute, influențând astfel pozitiv nivelul notelor obținute. De asemenea, persoanele cu o tendință ridicată la nivelul variabilei Nevrozism tind să se preocupe de sarcinile școlare, nivelul de anxietate crescut mobilizând persoanele să acționeze spre atingerea scopurilor propuse. Se pare că aceasta nu este una dintre caracteristicile lotului nostru de subiecți.

Constatăm că indivizii care preferă o planificare riguroasă și perseverența, care își controlează, reglează și direcționează impulsurile spre atingerea scopurilor (scoruri ridicate pe scala Conștiinciozitate), persoanele cu o bogată imaginație, creative, curioși, sensibili la frumos (scoruri ridicate pe scala Deschidere), cu un nivel ridicat de autoreglare, ceea ce implică un efort spre introspecție, autodeterminare și autodisciplină și cu o motivație puternică tind să obțină performanțe școlare notabile.

De-a lungul desfășurării cercetării constatative, o preocupare deosebită am acordat-o respectării normele etice impuse de codul deontologic al profesiei de psiholog. În etapa de aplicare și colectare a instrumentelor de cercetare am realizat următoarele:

- \* Drepturile subiecților la cercetare au fost respectate, *protejând astfel propria lor demnitate*,

- \* Ne-am asigurat de obținerea *consimțământul informat*, din partea elevilor, al părinților acestora, al școlilor în care s-a desfășurat cercetarea;

- \* Am încercat să eliminăm toți factorii care ar putea provoca daune subiecților, oferindu-le posibilitatea ca din motive personale să renunțe la participarea la studiul în discuție;

- \* Nu am oferit recompense materiale subiecților, dar le-am mulțumit pentru participare și le-am comunicat rezultatele

cercetării și am întocmit, prezentat și explicat individual profilele personale ale elevilor care au fost interesați de cunoașterea lor;

\* Am utilizat un limbaj care a exprimat respectul față de demnitatea celorlalți atât în comunicarea scrisă cât și în cea orală;

\* Am protejat identitatea subiecților la studiu asigurând confidențialitatea datelor.

### **Limite ale cercetării constatative**

Cercetarea de față prezintă o serie de limite. Astfel, este posibil să existe un bias de la datele reale în efectuarea analizei multidimensionale a determinanților performanței școlare. Motivăm această limită prin faptul că unele dintre variabilele independente au fost măsurate cu instrumente ce presupun autocaracterizare, astfel este posibil ca răspunsurile primite să fie influențate de dispoziția de moment a subiecților sau de preocuparea acestora de a da răspunsurile dezirabile.

Studiul de față nu acoperă întreaga paletă de factori care influențează performanța școlară. Ne-am concentrat eforturile de cercetare asupra unor variabile individuale ce influențează variabila dependentă, lipsind o analiză asupra tuturor factorilor individuali, asupra influenței factorilor instituționali, contextului socio-cultural și a celor familiali.

De asemenea, numărul de subiecți din lotul de cercetare poate constitui un dezavantaj. Astfel, rezultatele obținute pot într-o măsură mai redusă să fie generalizate pe o populație școlară largă.

Vedem ca o posibilă deschidere, în continuarea acestei lucrări, utilizarea metodei ecuațiilor de structură, pentru a stabili cu precizie nivelul de mediere pe care variabila Autoreglare îl exercită asupra variabilelor amintite în acest model.



## **CAPITOLUL IV. Cercetare privind impactul programului bazat pe strategii de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor de gimnaziu**

### ***IV.1 Premisele teoretico-metodologice care stau la baza desfășurării intervenției psihopedagogice***

Setul de **premise teoretice**, care au stat la baza proiectării și desfășurării cercetării experimentale proprii, este format din aspectele teoretice și aplicative care fundamentează perspectiva de analiză a nivelului de influență a strategiilor de învățare autoreglată asupra ameliorării rezultatelor școlare ale copiilor cu dificultăți de învățare. Aceste premise le vom prezenta sintetic în continuare:

\* În orice școală, orice elev poate avea dificultăți de învățare, într-un anumit moment, la un anumit obiect de învățământ, la o anumită activitate sau la mai multe. Dificultățile de învățare pot fi prezente o scurtă perioadă de timp sau pot marca întregul parcurs școlar al elevilor.

\* Școala contemporană este o **școală a mării diversități individuale**, care tinde să fie o școală pentru toți - o școală incluzivă, iar categorizarea dificultăților de învățare trebuie să reflecte această diversitate, precum și diversitatea suportului educațional de care au nevoie elevii.

\* Aria de cuprindere cât și definirea conceptului de dificultăți de învățare sunt încă aspecte controversate în literatura de specialitate. Ne situăm pe poziția acelor cercetători care definesc și raportează dificultățile de învățare la marea diversitate individuală.

\* **Dificultățile de învățare** sunt, într-o viziune largă, noncategorială, „particularități și moduri diferite de învățare” (Vrăjmaș, E., 2007, p. 13). Există o mare diversitate de dificultăți de la cele grave/ specifice/ severe la tulburări sau dezordini, până la simple oscilații ale procesului de învățare.

\* Dificultățile de învățare sunt considerate de unii pedagogi francezi (Vianin, P., 2011; Racine, A., 2008; Perraudeau, M., 2002) ca un moment obișnuit al învățării. Investigarea și cunoașterea/ identificarea lor se constituie într-un indicator al activității elevului, perspectivă conceptuală pe care o îmbrățișăm și noi.

\* **Dificultățile specifice de învățare** sunt definite de Kirk, S. (apud. Gherguț A., 2005, p. 189) ca fiind întârzieri sau tulburări specifice ale unuia sau

mai multor procese implicate în percepție, limbaj, pronunție, citire, comportament, scris sau calcul numeric.

\* Există o categorie largă de copii care par a nu experimenta obstacole în învățare, dar care prezintă un nivel de performanță scăzut. Aceștia își maschează tulburările, fiind greu de identificat, fapt ce ne-a determinat să ne orientăm demersul investigativ și asupra **dificultăților ușoare de învățare**.

\* Unii specialiști iau în considerare ca posibile cauze ale apariției dificultăților de învățare lipsa strategiilor cognitive adecvate și absența metacogniției la elevi (apud. Gherguț, A., 2005).

\* **Învățarea autoreglată** reprezintă „competența educabilului de a-și planifica, executa și evalua procesele de învățare, ceea ce implică decizii continue asupra aspectelor cognitive, motivaționale și comportamentale ale procesului ciclic de învățare” (Wirth, J., Leutner, D., 2008, p. 103).

\* Există cercetări care demonstrează că intervenția asupra strategiilor de auto-monitorizare permite elevilor cu dificultăți de învățare să își îmbunătățească abilitățile de gândire critică și cele de implicare socială în clasă (Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S., 2006; Hughes et al., 2002).

\* De asemenea, o serie de studii recente (Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. L. 2000; Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M., 2004) arată că, învățându-i pe elevii cu cerințe educaționale speciale, strategii autoreglate de rezolvare a problemelor, este facilitată autodirecționarea învățării și atingerea unor scopuri educaționale relevante, conducând în final la progrese școlare și integrare socială. Similar, cercetările relaționează competențele de autoreglare și auto-management cu atingerea unor rezultate pozitive la vârstă adultă. Se asigură astfel transferul de competențe de la un domeniu la altul precum și menținerea utilizării acestora odată cu înaintarea în vârstă.

\* **Strategia de învățare** reprezintă ansamblul de procese cognitive și comportamentale pe care elevii le utilizează pentru a îndeplini scopurile de învățare.

\* **Strategia de instruire** este un „mod deliberat de programare a unui set de acțiuni sau operații de predare și învățare orientate spre atingerea în condiții de maximă eficacitate și eficiență a obiectivelor prestabilite” (Iucu, R. B., 2008).

Cercetarea experimentală întreprinsă a avut ca fundament atât sinteza premiselor teoretice cât și rezultatele cercetării constatative, prezentată anterior. Experimentul în cauză este unul de tip psihopedagogic, cu clase de elevi natural constituite. În grupurile experimentale au fost incluși toți elevii claselor alese, chiar dacă unii nu prezintă dificultăți de adaptare la cerințele școlii.

Demersul de cercetare cantitativă, efectuat anterior, a avut ca scop determinarea nivelului de influență al factorilor individuali asupra performanței elevilor cuprinși în grupul experimental, care să reprezinte o bază pentru construirea unui demers cu caracter ameliorativ.

Concluziile studiului corelațional au evidențiat existența unei relații reciproce și directe între nivelul dezvoltării învățării autoreglate și unele caracteristici ale personalității elevilor cu dificultăți în învățare. Considerăm că nivelul de utilizare al strategiilor de învățare autoreglată influențează relațiile dintre factorii de personalitate și nivelul rezultatelor școlare.

Premisele teoretico - metodologice enunțate sintetic anterior, precum și raportarea la valorile promovate de pedagogia contemporană, care trasează direcția de abordare, sunt fundamentele formulării scopurilor cercetării experimentale:

- \* Structurarea unui model teoretico – aplicativ, propriu, de intervenție educațională, pentru depășirea dificultăților de învățare determinată de strategii de învățare autoreglată;
- \* Implementarea experimentală a acestui model și a strategiilor pe care le cuprinde;
- \* Evaluarea influenței strategiilor de învățare autoreglată asupra nivelului rezultatelor școlare.

În construirea modelului teoretico – aplicativ am încercat să evidențiem două aspecte esențiale:

- \* *Semnificația structurală*, reprezentată prin includerea a două paliere: unul asigurat de direcția de influență a variabilelor investigate, iar cel de al doilea, furnizează modul de conceptualizare și acțiune a strategiilor de învățare autoreglată;
- \* *Semnificația funcțională*, determinată de condițiile de desfășurare tipice intervenției și de specificul de gestionare a situațiilor de învățare autoreglată.

Elementele definitorii care sprijină această caracteristică sunt:

- Proiectarea situațiilor de învățare astfel încât acestea să genereze momente de intuiție autoreglatoare;
- Modelarea contextului de învățare astfel încât acesta să fie bogat stimulat pentru utilizarea strategiilor cognitive, metacognitive și motivaționale specifice învățării autoreglate;
- Utilizarea unui repertoriu didactic care să permită predarea – învățarea implicită și explicită a strategiilor de învățare autoreglată.

În elaborarea modelului de cercetare (Fig. nr IV.1. Modelul de cercetare, p. 162), am pornit de la modelul inițial propus de McKenzie, Gow și Schweitzer (2004), care analizează predictorii reușitei academice utilizând ca procedură statistică metoda ecuațiilor de structură (apud. Tulbure, C., 2010) și de la modelul lui Pintrich (2004) în care învățarea autoreglată este percepută ca mediator între caracteristicile personale și cele contextuale, pe de o parte și nivelul performanțelor elevilor, pe de altă parte.

Prezentăm grafic modelul de cercetare propriu:

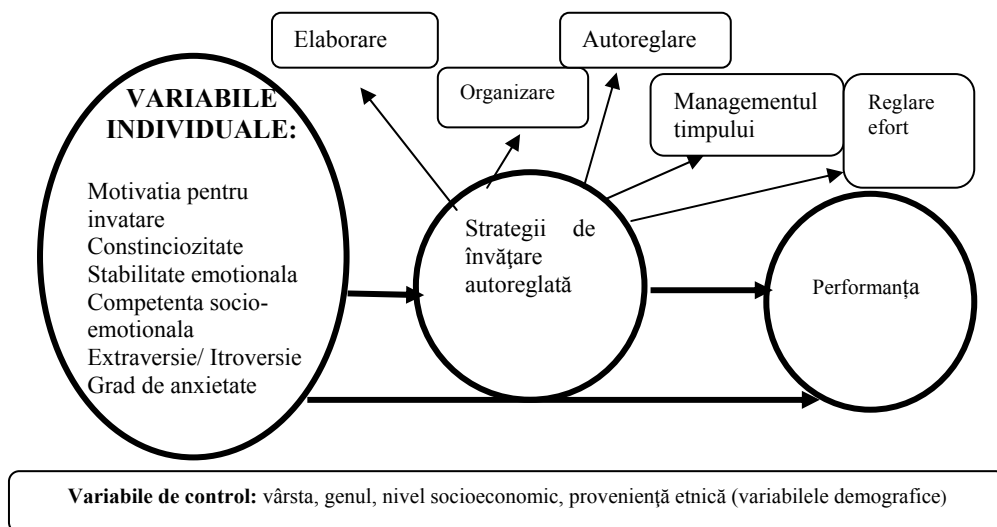


Figura nr. IV. 1. Modelul de cercetare

## **IV.2 Obiectivele demersului de cercetare experimental**

În urma analizării rezultatelor obținute în cercetarea cantitativă am formulat ipotezele de lucru ale experimentului. De asemenea, am dorit să stabilim gradul de comparabilitate statistică între grupul de control și cel experimental din perspectiva variabilelor dependente analizate și gradul de comparație cu rezultatele obținute în etapa de posttest.

**Obiectivul general** al etapei experimentale din prezenta cercetare este *propunerea unui model aplicativ pentru ameliorarea rezultatelor elevilor cu dificultăților de învățare determinată de strategii de învățare autoreglată*. Realizarea acestui obiectiv implică testarea experimentală a modelului teoretic propus de noi ca alternativă posibilă în ameliorarea performanțelor școlare.

**Obiectivele specifice** acestei etape sunt:

*O.1. Elaborarea unei sinteze a strategiilor eficiente de stimulare a învățării autoreglate la elevii cu dificultăți de învățare;*

*O.2. Conceperea și implementarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a competenței de învățare autoreglată și a competenței socio-emoționale ale elevilor;*

*O.3. Evaluarea impactului utilizării strategiilor de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor cu dificultăți de învățare.*

*O.4. Evaluarea impactului utilizării strategiilor de învățare autoreglată asupra nivelului coeziunii lotului experimental.*

## **IV.3 Ipotezele cercetării. Variabilele independente și dependente ale cercetării**

### **V.3.1. Ipotezele cercetării**

#### **Ipoteza generală a cercetării experimentale**

*Implementarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a competenței de învățare autoreglată și a competenței socio-emoționale conduce la creșterea nivelului performanței școlare și a satisfacției elevilor.*

Urmărind obiectivele enunțate, în cadrul cercetării experimentale ne-am propus să testăm următoarele **ipoteze specifice**:



**Ipoteza nr. 1:** Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale performanței școlare.

**Ipoteza nr. 2:** Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copiii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de satisfacție al acestora.

**Ipoteza nr. 3:** Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copiii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de interacțiune la nivelul grupurilor de elevi.

Expresia grafică a acestor ipoteze este exprimată în figura de mai jos:

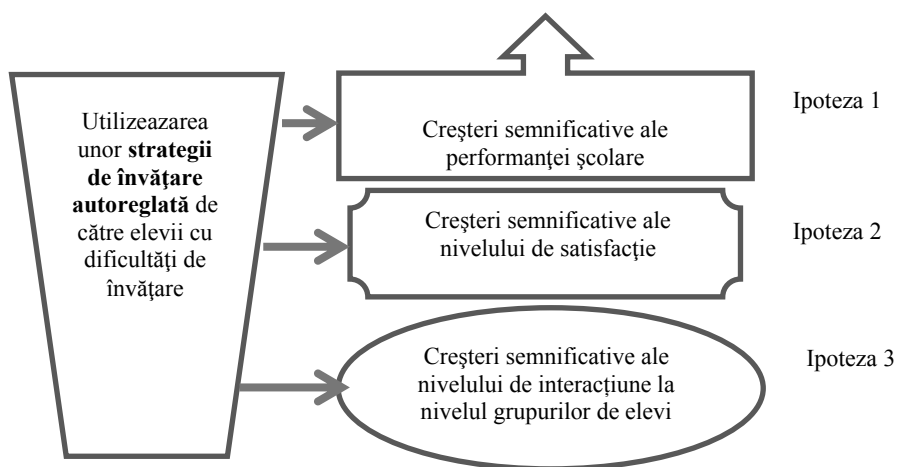


Figura nr. IV. 2. Ipotezele cercetării

### V.3.2. Variabilele independente și dependente. Designul experimental

Am ales să folosim metoda experimentală întrucât aceasta ne permite stabilirea relațiilor cauzale între fenomenele studiate. Designul experimental a fost proiectat și implementat în scopul îmbunătățirii nivelului performanțelor școlare ale elevilor participanți la cercetare. Acesta este constituit din trei etape, numite pretest, test (intervenție experimentală) și posttest, reprezentate grafic în Tabelul nr. IV. 1. Etapele designului experimental al cercetării (p. 165). Experimentul

implică două clase de elevi reprezentând lotul experimental, două clase de elevi reprezentând lotul de control și două tipuri de design experimental: intrasubiecți și intersubiecți. Tot în tabelul menționat am prezentat variabilele independente și pe cele dependente analizate în acest demers experimental.

**Tabelul nr. IV. 1. Etapele designul experimental al cercetării**

Subiecți Etapa	Grup experimental	Grup de control
Pretest	<b>Măsurarea variabilelor independente:</b> extraversie/ introversie, grad de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională, nivel de inteligență, motivația pentru învățare, interes pentru disciplină; <b>Măsurarea variabilelor dependente:</b> performanțe școlare, nivelul de satisfacție, modelul de interacțiune din grupul de colegi de clasă;	<b>Măsurarea variabilelor independente:</b> extraversie/ introversie, grad de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională, nivel de inteligență, motivația pentru învățare, interes pentru disciplină; <b>Măsurarea variabilelor dependente:</b> performanțe școlare, nivelul de satisfacție, modelul de interacțiune din grupul de colegi de clasă;
Intervenție experimentală	Introducerea variabilei independente modificate: program psihopedagogic de ameliorare a performanțelor școlare realizat prin intervenție asupra strategiilor de învățare autoreglată și prin dezvoltarea competenței socio-emoționale;	Non-intervenție experimentală;
Posttest	<b>Măsurarea variabilelor dependente:</b> performanțe școlare, nivelul de satisfacție, modelul de interacțiune din grupul de colegi de clasă, stabilirea semnificației diferențelor înregistrate;	
	Comparații pretest și posttest;	Comparații pretest și posttest;
	Comparații grup experimental - grup de control.	

Cercetarea experimentală s-a desfășurat în perioada septembrie 2012 – ianuarie 2013, pe parcursul unui semestru școlar, în cadrul aceleași unități școlare. Am selectat din lotul de subiecți, patru grupuri de elevi de clasa a VIII-a, reprezentând 124 persoane care să constituie lotul experimental și de control.

## **IV.4      *Prezentarea intervenției formative***

### **1. Date de identificare**

**Denumirea programului:**

Program psihopedagogic de dezvoltare a abilităților elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale

**Scopul programului:**

Ameliorarea performanțelor școlare la limba și literatura română ale elevilor cu dificultăți de învățare din lotul experimental

**Durata programului:** 16 ore

**Perioada de desfășurare:** septembrie 2012 – decembrie 2012

**Grup – țintă:** 62 de elevi din clasa a VIII-a, Brașov

**Tipul de activitate didactică:** consiliere, predare-învățare

**Tipul de intervenție:** intervenție multistrategică

**Designul intervenției:** integrat, în cadrul a două discipline de învățământ, la nivelul întregii clase.

**Discipline de învățământ implicate:**

- ✓ Consiliere și orientare;
- ✓ Limba și literatura română.

**Formatori:** profesorul de limbă și literatură română și cercetătorul

**2. Principalele strategii didactice implicate în învățarea autoreglată,** propuse de cercetătorii în domeniu sunt: predarea directă a strategiilor, explicarea, modelarea, practica ghidată sau autonomă folosind strategiile cognitive, metacognitive și pe cele motivaționale, feedback-ul corectiv, auto-observarea, suportul social, urmate de retragere în momentul în care elevul atinge un anumit grad de participare responsabilă și auto-reflecție. Cercetătorii din acest domeniu consideră că folosirea unor combinații de strategii pedagogice poate avea beneficii substanțiale în planul performanței elevilor.

### **3. Obiectivele programului de formare:**

Dezvoltarea unei atitudini favorabile învățării și formarea unor competențe instrumentale în vederea creșterii eficienței învățării prin:

- ✓ Dezvoltarea/Exersarea competenței de învățare autoreglată;
- ✓ Dezvoltarea/Exersarea competenței socio-emoționale;

## Obiectivele specifice ale programului de formare:

**Tabelul nr. IV. 2** *Obiectivele specifice ale programului de formare*

Obiectivele generale ale programului de formare	Obiectivele specifice ale programului de formare
1. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de învățare autoreglată	1.1. Dezvoltarea/ Exersarea competențelor de analiză, reflecție și interpretare privind planificarea unui demers de învățare;
	1.2. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de identificare a etapelor în realizarea unei sarcini;
	1.3. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de conștientizare a utilizării strategiilor cognitive, metacognitive, a emoțiilor, a motivației în monitorizarea activității de învățare;
	1.4. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de evaluare a sarcinii și a contextului în care are loc, autoevaluarea procesului de învățare și a rezultatelor obținute de coparticipanții la învățare;
2. Dezvoltarea/ Exersarea competenței socio-emoționale	2.1. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de a interacționa cu ceilalți;
	2.2. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de gestiune a relațiilor cu ceilalți;
	2.3. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de a lucra în echipă;
	2.4. Dezvoltarea/ Exersarea competenței de negociere.

### IV.5 Populația și grupul-țintă

În etapa de cercetare constatativă, desfășurată în perioada martie – mai 2012, am investigat un număr de 270 de elevi din ciclul gimnazial, aparținând populației școlare din județul Brașov.

Elevii participanți la această cercetare sunt din clasele a VII-a și a VIII-a, cu rezultate școlare bune și slabe, cu și fără dificultăți de învățare. Am intenționat să cuprindem în grupul de participanți atât elevi fără probleme educative speciale, elevi cu dificultăți de învățare induse, cât și elevi cu dificultăți de învățare specifice și/ sau cu cerințe educative speciale pentru a surprinde mai bine legăturile care apar între folosirea strategiilor de învățare autoreglată și performanța școlară obținută.

Pentru *identificarea dificultăților de învățare* am aplicat *teste de performanță la limba și literatura română, testul Rey de memorie verbală, testul de inteligență Raven Standard*, în etapa de pretest a experimentului.

În urma acestor evaluări, am identificat în lotul experimental: 2% din totalul de elevi care prezintă dificultăți de învățare în aria limbajului oral și scris, iar 2% sunt prezintă deficit de atenție. De asemenea, am identificat ca având dificultăți de învățare ușoare, pasagere, un procent de 37 % din totalul de elevi investigați. Astfel, lotul experimental are în componență, în proporție de 41%, elevi cu dificultăți de învățare. Din observațiile enunțate, putem considera că lotul de subiecți este unul caracterizat prin diversitate, cuprinzând elevi cu potențial de învățare neexplorat suficient.

Dificultățile de învățare ușoare ale elevilor din lotul experimental sunt de natură acțional – procedurale (receptare pasivă, lipsa tehnicilor de învățare), organizaționale (interferențe în învățare), atitudinale (dezinteres, negativism), valorificate (lacune în învățarea anterioară). Considerăm că lotul de subiecți cuprinde un număr mare de elevi ale căror principale limite sunt localizate mai ales în *direcția gestionării eficiente a resurselor cognitive, metacognitive, motivaționale și afective*.

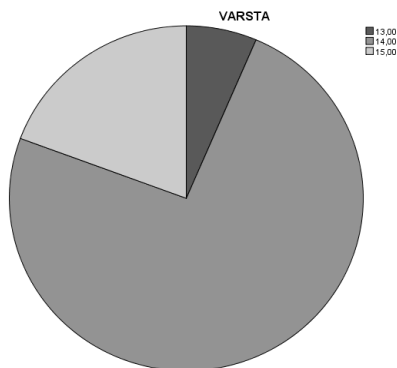
Am încercat să controlăm factorii ce țin de mediul de proveniență cât și cei ce țin de mediul școlar, astfel am ales școli asemănătoare, din acest punct de vedere. Am obținut acordul părinților elevilor pentru participarea acestora la studiu. Am stabilit, de asemenea, acorduri de parteneriat cu școlile în care am desfășurat cercetarea. Am colaborat în desfășurarea etapei de aplicare a instrumentelor cercetării cu consilierii școlari în două școli și cu directorul adjunct în cea de-a treia.

Din lotul inițial de 270 subiecți, am ales 4 grupuri de elevi în clasa a VIII-a, reprezentând 124 subiecți, cu un grad mare de similaritate în ceea ce privește mediul socio-cultural și școlar. În selectarea eșantionului cuprins în studiul experimental, am ținut cont de asigurarea unui grad de echivalență a loturilor experimentale și de control, astfel încât să diminuăm probabilitatea ca rezultatele finale ale experimentului să fie influențate de factori externi, necontrolați, referitor la structura și caracteristicile loturilor.

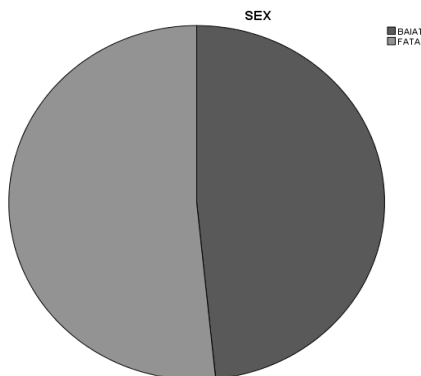
Astfel, eșantionul cercetării este format exclusiv din cetățeni români. Toți sunt elevii aceleași școli. Două clase de elevi, reprezentând 62 de subiecți, formează lotul de control, iar alți 62 de elevi, repartizați în două clase diferite, reprezintă lotul experimental.

Pentru stabilirea gradului de echivalență între loturi, am utilizat date referitoare la nivelul general al performanțelor școlare anterioare și rezultatele probei utilizate în etapa de pretest.

De asemenea, lotul nostru este format din 60 de băieți (48,4%) și 64 de fete (51,6%), reprezentând un lot relativ omogen în funcție de criteriul sex (Fig. nr. IV.4. Distribuția populației studiului experimental în funcție de variabila Sex, p. 169), cu o ușoară predominanță a genului feminin. Elevii care au participat la această cercetare (Fig nr. IV.3. Distribuția populației studiului experimental în funcție de variabila Vârstă, p. 169) au vârste cuprinse între 13 și 15 ani. Astfel, 8 elevi sunt în vârstă de 13 ani (6,5 %), 92 elevi având 14 ani (74,2%) și 24 de elevi fiind de 15 ani (19,4%).



**Figura nr. IV. 3.** Distribuția populației studiului experimental în funcție de variabila Vârstă



**Figura nr. IV. 4.** Distribuția populației studiului experimental în funcție de variabila Sex

Lotul experimental (format din 2 clase de elevi) au beneficiat de același tratament, s-au folosit în activitățile de predare-învățare aceleași materiale, același stil de predare, aceleași metode didactice. Ambele loturi, atât cel experimental cât și cel de control au avut de parcurs aceeași programă școlară, aceleași unități de învățare, profesorul fiind aceeași persoană.

#### **IV.6 Metode și instrumente de cercetare**

Metodele și instrumentele de cercetare folosite sunt prezentate în Tabelul nr. IV. 3. Matricea Variabile/ Metode/ Instrumente de cercetare (p. 173), luând în considerare toate cele trei etape ale cercetării: pretest, intervenție experimentală, posttest. Am utilizat următoarele instrumente: focus grup, metoda testelor, anchetă pe bază de chestionar, studiul documentelor, metoda interviului, observația și studiul produselor activității.

##### **Interviul**

Interviul, ca metodă de cercetare, a fost folosit atât în etapa de pretest, sub forma unui focus – grup, cât și în etapa posttest, având ca scop investigarea nivelului de satisfacție al elevilor în urma parcurgerii programului de formare. Informațiile verbale și nonverbale obținute au relevat atitudinile subiecților față de eficiența și utilitatea programului propus.

##### **Metoda interviului de tip focus – grup**

Metoda prezintă forma unui interviu semistructurat, fiind centrat pe așteptările elevilor. Focus – grupul a fost utilizat ca metodă ajutătoare, la finalul etapei de pretest, participând un grup relativ omogen de 10 elevi. Am urmărit obținerea unor informații relevante pentru continuarea experimentului. Am încercat să controlăm aspectele ce țin de intervievator și de natura întrebărilor pentru a obține răspunsuri spontane și cât mai oneste. Focus – grupul a avut loc într-o sală de clasă a școlii de apartenență, fiind un mediu familiar elevilor. Discuțiile au fost conduse astfel încât să stimuleze interacțiunea dintre participanți și răspunsurile la aspectele investigate.

##### **Metoda testelor**

Testele folosite în etapa de pretest au fost Testul Rey și Testul de inteligență Matricile progresive standard Raven. Ambele au fost aplicate de psihologul școlar care deține drepturile de utilizare a acestora. Scopul testului Rey a fost identificarea dificultăților de învățare verbale. Prin testul de inteligență Matricile progresive standard Raven am urmărit să investigăm nivelul de inteligență pe care îl au elevii incluși în experiment. Am avut în vedere respectarea codului deontologic al profesiei de psiholog în derularea testărilor și să limităm cât mai mult cu putință influența posibilelor surse de erori în evaluare.

### **Anchetă pe bază de chestionar**

Metoda a fost folosită atât în cercetarea constatativă, cât și în cea experimentală. Ne-a interesat să obținem informații reale legate de: profilul de personalitate al fiecărui subiect, extraversie/ introversie, de nivelul motivațional, de interesele sale, gradul de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională.

Am încercat să controlăm factorii care influențează răspunsurile. Astfel, au fost aplicate de o singură persoană, în momente diferite ale cercetării, în aceeași locație. Respondenților li s-a oferit posibilitatea ca, din motive personale, să renunțe la participarea la cercetare. Am protejat identitatea participanților la studiu asigurând confidențialitatea datelor.

### **Metoda sociometrică**

Chestionarul sociometric: are scopul de a furniza informații despre relațiile, despre poziția unui individ în cadrul unui grup, în cazul nostru al unei clase de elevi. Acesta ne arată preferințele elevilor în ceea ce privește relațiile dintre colegi, indicând persoanele cu care ar dori să se asocieze în contextul unei situații concrete sau viitoare.

Prin aplicarea unui studiu sociometric se ating trei obiective: În primul rând aplicarea chestionarului sociometric ajută cadrul didactic să cunoască afinitățile exprimate de către grupul chestionat. În al doilea rând ajută elevii să cunoască mai bine relațiile și propriile poziții din grup. În al treilea rând acest chestionar ajută la identificarea soluțiilor ce pot fi aplicate pentru îmbunătățirea climatului psihosocial și a relațiilor grupului școlar prin acțiuni psihologice specifice.

### **Studiul documentelor**

Documentele studiate au fost cataloagele școlare, din care am obținut datele legate de situația rezultatelor școlare ale elevilor. Cataloagele se încadrează în categoria documentelor cifrice personale oficiale. Valoarea informativă a datelor culese din aceste documente este determinată de sistemul de colectare și prelucrare și de "vizibilitatea" aspectelor cercetate. Pentru investigarea variabilei independente „Performanța școlară anterioară” am utilizat media la limba și literatura română din anul precedent. Pentru investigarea variabilei dependente „Performanța școlară” am utilizat notele obținute de elevi în două momente



diferite, la prima evaluare sumativă (lucrare de control), administrată la jumătatea perioadei de intervenție și notele obținute la teză.

### **Observația**

Metoda a fost utilizată în timpul derulării etapei experimentale. Au predominat tipurile de observație participativă, structurată și nestructurată, folosindu-le în momente diferite ale intervenției. Pe parcursul programului de formare, prin observația participativă și nestructurată am urmărit obținerea informațiilor legate de implicarea în sarcinile de învățare, gradul de colaborare între membrii grupurilor de lucru, tipurile de dificultăți întâmpinate și gradul de satisfacție în activitate.

Important pentru scopul cercetării a fost și împuternicirea subiecților în ceea ce privește raportarea la propria persoană, facilitând demersuri de autoevaluare, creând premisele unei reglări interne (autoreglare). Drept urmare, am utilizat instrumente de autoobservare precum *Grila de autoobservare a rutinei zilnice*, *Alegerea scopurilor de învățare*, *Grila reflexivă*.

### **Studiul produselor activității**

Prin această metodă, elevul este evaluat în funcție de ceea ce face, nu după ceea ce spune. Însușirile și capacitățile psihice se exteriorizează atât prin funcția expresivă cât și prin cea proiectivă (compuneri, desene, creații literare, programe de calculator, construcții tehnice, obiecte confecționate, etc.). Metoda permite descifrarea universului interior prin prisma lumii de obiecte și valori de care se înconjoară sau pe care le-a produs. Exprimă nevoia de a se pune în valoare prin acțiunea care se materializează în diverse produse. Desprins de individ, produsul devine purtătorul unei eredități sociale (oglinda în timp a creatorului).

Metoda a fost folosită cu precădere în perioada intervenției experimentale, reprezentând una dintre activitățile predominante ale experimentatorului. Subiecții au avut de efectuat anumite sarcini specifice. În urma evaluării acestora, am contorizat nivelul de conștientizare a încorporării modelului în stilul propriu de învățare al fiecărui elev. Completarea instrumentului *Jurnalul învățării* precum și alte teme specifice au fost date pentru a prilejui momente de procesare și reflecție asupra demersului de optimizare a învățării experimentate.

Tabelul nr. IV. 3. Matricea Variabile/ Metode/ Instrumente de cercetare

Etapă experiment	Variabile	Metode de cercetare	Instrumente de investigare	Indicatori statistici
<b>Pretest</b>	<b>Variabile independente:</b> extraversie/ introversie, grad de anxietate, stabilitate emoțională, conștiinciozitate, competență socio-emoțională, nivel de inteligență, motivația pentru învățare, performanța anterioară, interes pentru disciplină, motivația pentru învățare.	Focus grup	Ghid de interviu	
		Metoda testelor	-Testul Rey -Testul de inteligență Matricile progresive standard Raven	Coeficientul de corelație simplă Bravais – Pearson (r)
		Anchetă pe bază de chestionar	-Inventarul de personalitate Big Five (BFI) -Chestionare de strategii motivaționale pentru învățare (SRQ-A, MSLQ - CV)	Coeficientul de corelație multiplă (R) Media, Abaterea standard, Note Z Testul de semnificație a diferenței dintre două medii (t)
		Studiul documentelor (cataloage)		Tehnica de analiză ANOVA
<b>Test</b>	<b>Variabila independentă modificată:</b> program psihopedagogic de ameliorare a performanțelor școlare realizat prin intervenție asupra strategiilor de învățare autoreglată și prin dezvoltarea competenței socio-emoționale.	Studiul documentelor	-Grila de evaluarea caietelor de sarcini, a jurnalului de lucru.	Analiza frecvențelor
		Observația	-Fișe de observație	
		Studiul produselor activității	-Fișe de progres -Fișe de interevaluare	
<b>Posttest</b>	<b>Variabile dependente:</b> performanțe școlare, nivelul de satisfacție, climatul școlar	Metoda interviului Anchetă pe bază de chestionar	-Ghid de interviu investigarea nivelului de satisfacție al elevului -Chestionar Indicatori ai coeziunii de grup	Testul de semnificație a diferenței dintre două medii (t) Tehnica de analiză ANOVA

## **IV.7 Desfășurarea cercetării**

### **IV.7.1 Etapa de pretest**

Luna septembrie 2012 a fost alocată etapei de pretest. Scopul administrării pretestului a fost acela de a obține datele de pornire în cercetarea experimentală.

S-au realizat următoarele activități: aplicarea instrumentelor pentru stabilirea nivelului de dezvoltare a caracteristicilor psihoindividuale urmărite, stabilirea nivelului de performanță școlară, identificarea modelelor de interacțiune din grupurile de colegi de clasă, cu scopul identificării calității climatului școlar. Înregistrarea acestor indicatori ne-au oferit informațiile necesare pentru a evalua efectul intervenției formative la nivelul lotului experimental.

La finalul etapei de pretest am organizat un focus – grup, având ca participanți elevii care urmau să participe la experiment. S-au vizat obținerea informațiilor legate de disponibilitatea acestora față de participarea la un experiment psihopedagogic, atitudinea elevilor față de intervenția propusă, opiniile lor față de oportunitatea utilizării strategiilor de învățare autoreglată și față de nivelul de cunoaștere și de acceptare reciprocă în clasa de elevi și așteptările acestora în urma parcurgerii programului propus.

Din analiza informațiilor obținute au reieșit următoarele:

- \* Elevii privesc cu multă curiozitate demersul propus și recunosc că modelul nu le este familiar;
- \* Participanții utilizează rar sau deloc strategiile de învățare autoreglată;
- \* Subiecții sunt împărțiți în grupuri mici, care interacționează sporadic între ele;
- \* Așteptările au fost focalizate pe obținerea de instrumente care să ușureze activitatea de învățare, aflarea unei “rețete” de succes rapid și speranțe de a avea parte de activități distractive.

Înainte de demararea etapei experimentale, participanților li s-a prezentat succint scopul studiului și structura intervenției. Experimentul s-a desfășurat în sălile de clasă ale școlii, în cursul orelor de dirigenție și de limba și literatura română.

### **IV.7.2 Etapa experimentală propriu-zisă**

Demersul central al experimentului este reprezentat prin introducerea în modelul de cercetare a variabilei independente modificate. Drept urmare, s-a implementat programul psihopedagogic de dezvoltare a abilităților de învățare

autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale a elevilor. Acesta a avut ca scop ameliorarea performanțelor școlare la limba și literatura română ale elevilor cu dificultăți de învățare din lotul experimental. De asemenea, s-a urmărit cu precădere înregistrarea modificărilor survenite la nivelul lotului experimental, prin instrumentele descrise anterior.

Durata programului a fost de 16 ore, beneficiind de acesta 62 de elevi din clasa a VIII-a din Brașov. Tipurile de activitate didactică predominante au fost cele de consiliere și predare - învățare, intervenția fiind una multistrategică.

Intervenția a avut loc în cadrul a două discipline de învățământ (Consiliere și orientare și Limba și literatura română), la nivelul întregii clase. Au condus programul de formare cercetătorul și profesorul de limbă și literatură română.

**Principalele strategii cognitive** asupra cărora ne-am concentrat au fost cele prospective de stabilire a scopurilor, de elaborare a planului de lucru, algoritmice de monitorizare, de activare a cunoștințelor anterioare. **Strategiile metacognitive** folosite au fost: strategiile de anticipare, care vizează ca procese precum previziunea, planificarea și alocarea de resurse; strategii de monitorizare, prin care se verifică și se evaluează eficiența planului strategic; strategii de reglare, ce permit modificarea demersului de acțiune în urma rezultatelor evaluărilor. **Cele motivaționale** au vizat adoptarea orientării scopurilor, emiterea de judecăți asupra eficacității propriei activități, activarea valorii sarcinii, activarea intereselor, atribuire realiste și pozitive.

**În predarea propriu-zisă a strategiilor** am folosit cu precădere **următoarele metode și proceduri**: explicarea, modelarea, practica ghidată sau autonomă a strategiilor cognitive, metacognitive și a celor motivaționale, feedback-ul corectiv, auto-observarea, suportul social, urmate de retragere în momentul în care elevii au atins un anumit grad de participare responsabilă și auto-reflecție. De asemenea, am utilizat **metode de predare – învățare** moderne precum: metode de comunicare orală, conversative, metode de comunicare scrisă, metode de comunicare interioară, metode de explorare directă, metode de explorare indirectă, metode de acțiune reală, metode de acțiune simulată. În acest demers de formare am utilizat **modalități de dezvoltare a competențelor de autoreglare** precum: jurnalul învățării, hărțile conceptuale, protocoalele gândirii cu voce tare, analiza erorilor, demersurile metacognitive, metafora. **Instrumentele didactice** utilizate frecvent au fost fișe de monitorizarea stării emoționale, grile de autoobservare a rutinei zilnice, metafora Scara vieții, tabel organizatoric privind alegerea scopurilor de învățare, Strategia PLAN, jurnalul de învățare reflexiv, grile

reflexive, organizatorul unui text, organizatorul unui rezumat, fișe de monitorizarea rezolvării temelor.

#### **IV.7.3 Etapa post-test**

Scopul acestei etape a cercetării experimentale a fost de a verifica validitatea ipotezelor formulate, utilizând analize comparative între grupurile de control și cele experimentale. Am evaluat impactul intervenției formative la nivelul designurilor intersubiecți și intrasubiecți.

Rezultatele subiecților au fost înregistrate, pentru a se putea compara cu cele obținute în etapa de pretest și cu cele înregistrate pe parcursul desfășurării intervenției experimentale. Tot în această etapă s-a investigat gradul de satisfacție al elevilor asupra desfășurării intervenției formative.

### ***IV.8 Prezentarea rezultatelor experimentului***

În scopul asigurării unei imagini cât mai clare asupra funcționării autoreglării și asupra posibilităților de îmbunătățire a performanțelor școlare, prin creșterea nivelului de autoreglare comportamentală, am optat pentru combinarea analizelor datelor cantitative și calitative obținute. Am efectuat analize comparative intrasubiecți și intersubiecți, la nivelul lotului experimental și al celui de control, prin aplicarea testului T de comparare a mediilor.

Pentru a ne forma o imagine de ansamblu, am ales să prezentăm în continuare, rezultatele înregistrate la nivelul întregului lot de subiecți, urmând să prezentăm diferențele dintre grupul experimental și cel de control, atât în etapa de pretest cât și în cea de posttest.

#### **IV.8.1 Rezultatele etapei pretest**

Rezultatele obținute în cercetarea constatativă au reprezentat premisele acestui experiment. În ceea ce privește **nivelul declarat al folosirii strategiilor de învățare autoreglată** pentru elevii care au participat la experiment, am obținut rezultate satisfăcătoare dovedind că populația studiului, este una relativ omogenă, atât în lotul de control cât și în cel experimental. Variabila independentă mediată „strategiile de învățare autoreglată” a fost investigată prin patru dimensiuni, descrise în cercetarea constatativă și analizate în continuare, numite autoreglare (AR), reglarea internă (RJ), reglarea identificată (RI) și folosirea strategiilor cognitive (SCF).

Analizând această variabilă, putem afirma că lotul conține atât elevi care reușesc să-și regleze comportamentul în învățare, cât și număr impresionant de elevi care nu pot face acest lucru sau care reușesc la un nivel mediu. Datele obținute demonstrează că variabila este normal distribuită (media fiind 45,18, mediana 45,50, valoarea minimă înregistrată fiind 18, iar maximul 68). Valoarea coeficientului Skewness este -0,117, încadrându-se în valorile normale și valoarea coeficientului Kurtosis este -0,311, arătând o ușoară tendință de asimetrie stânga și o ușoară applatizare a curbei (Figura nr. IV.5. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Autoreglare în pretest, p. 177).

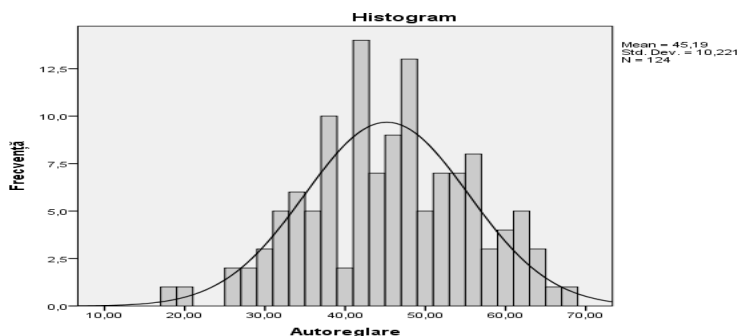


Figura nr. IV. 5. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Autoreglare în pretest

Tabelul nr. IV. 4. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Autoreglare

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>AR</b>	,043	124	,200*	,992	124	,706
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

Acest fapt ne arată că există o predominanță a scorurilor mici, la variabila Autoreglare înainte de începerea experimentului. Întrucât verificarea normalității unei distribuții prin demersul grafic, sub forma histogramei, este încărcată de subiectivism, am folosit în acest scop atât testul Kolmogorov-Smirnov, cât și testul Shapiro-Wilk, considerat a fi mai discriminativ decât primul.

Având în vedere că rezultatele la testul Shapiro - Wilk sunt nesemnificative statistic S-W (124) = 0,992, p = 0,706, rezultă că variabila este normal distribuită (Tabelul nr. IV.4. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Autoreglare, p. 177).

Analiza descriptivă a variabilei **strategiile cognitive folosite** de elevi în învățare arată nivelul de folosire a strategiilor cognitive înainte de începerea experimentului. Astfel, valoarea minimă obținută pentru această dimensiune este 24, valoarea maximă fiind 68, media se situează la 60,39, mediana la 62,00, abaterea standard fiind de 12,2, coeficientul de asimetrie Skeweness are valoarea - 0,51, iar coeficientul de boldire Kurtosis este - 0,18, exprimând o ușoară tendință unei asimetrii negative a distribuției variabilei comparativ cu o distribuție normală. Rezultatele obținute la testul Shapiro - Wilk sunt semnificative statistic S-W (124) = 0,957,  $p = 0,000$ , ceea ce infirmă premisa existenței unei distribuții normale.

Astfel, în lotul nostru, nivelul de folosire a strategiilor cognitive în învățare este unul mediu spre scăzut, dovedind încă o dată oportunitatea unei intervenții psihopedagogice pentru dezvoltarea acestor competențe.

**Variabila reglare identificată (RI)** nu este normal distribuită, rezultatele obținute la testul Shapiro – Wilk fiind S-W (124) = 0,947,  $p = 0,00$ . Datele obținute pentru această variabilă, (medie 11,1, mediana 11, abaterea standard 2,3, valoarea minimă fiind 6, valoarea maximă fiind 15, coeficientul de asimetrie Skeweness având valoarea - 0,139, iar coeficientul de boldire Kurtosis este - 0,948), arată o asimetrie negativă lejeră, dovedind o predominanță a scorurilor medii, ceea ce demonstrează existența unui nivel mediu spre scăzut de reglare a comportamentului în învățare.

**Variabila reglare internă (RJ)** nici ea nu este normal distribuită, rezultatele obținute la testul Shapiro – Wilk fiind de S-W (124) = 0,951,  $p = 0,03$ . Datele obținute pentru această variabilă sunt: media 19,5, mediana 19, abaterea standard 4,68, valoarea minimă 7, valoarea maximă 30. Coeficientul de asimetrie Skeweness are valoarea - 0,051, iar coeficientul de boldire Kurtosis este - 0,366, arătând de asemenea asimetrie negativă. Astfel, nivelul de reglare internă a comportamentului în învățare este insuficient dezvoltat.

Variabila individuală **Motivația** pentru învățare din modelul nostru de cercetare a fost operaționalizată prin patru dimensiuni. Acestea sunt: Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), care măsoară eficacitatea de sine, orientarea scopurilor, credințele personale, Reglarea externă (ER), care corespund motivației extrinseci precum și Motivația intrinsecă (MI). Măsurarea orientărilor motivaționale și a strategiilor de învățare folosite pentru sarcinile școlare a avut ca scop evidențierea gradului în care se prezintă funcționarea autoreglată versus controlată, realizând o diferențiere a câtorva tipuri de reglare comportamentală.

Din analiza statistică efectuată reiese că variabilele analizate Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația

intrinsecă (MI), au o asimetrie negativă, adică predomină scorurile mici și medii, excepție făcând doar variabila motivație intrinsecă, în care predomină scorurile medii. Astfel, putem caracteriza grupul ca prezentând următoarele tendințe:

- Grupul de elevi raportează un nivel scăzut de încredere în propriile reușite, considerând a avea un nivel scăzut de eficiență în învățare;
- Grupul de elevi prezintă tendința de a nu conștientiza valoarea intrinsecă a celor învățate cât și a utilității acestora, fiind constrânși să învețe de profesori, părinți sau de teama unei note slabe. Considerăm că și vârsta participanților are un aport important în cristalizarea acestei tendințe;
- Analiza descriptivă arată, de asemenea, un nivel scăzut al motivației intrinseci în cadrul grupului.

Statistica descriptivă pentru variabila **Indicele de autonomie relativă** (RAI) arată că toate scorurile obținute de subiecți sunt negative. Interpretăm situația nivelului de autonomie deținut ca fiind unul scăzut, situație determinată mai ales de vârstă subiecților. Analiza statistică descriptivă arată următoarele valori: media -23,5, mediana -24, abaterea standard 10,17, Skewness 0,45, Kurtosis 0,23.

Analizând variabila **Anxietatea în condiții de testare a cunoștințelor** (AT) am descoperit că aceasta nu influențează activitatea elevilor. Analiza statistică dovedește că, în cadrul lotului nostru, nivelul de anxietate în condiții de testare a cunoștințelor este unul scăzut. Valoarea coeficientului de asimetrie este unul negativ (- 0,2), prin urmare, în mare parte elevii declară deținerea unui nivel al anxietății mic în cazul verificărilor curente.

Analiza descriptivă a **celor 5 factori de personalitate**, Extraversiune (E), Agreabilitatea (A), Nevrotismul (N), Conștiinciozitatea (C), Deschiderea (O), dezvăluie caracteristici interesante ale lotului de elevi. Doi dintre factori (E și A) prezintă o asimetrie stânga, arătând o predominanță a scorurilor mici. Tendința grupului este de a fi mai reținuți, par a avea un nivel mai scăzut de energie și activism, de a nu se implica social. Tendința spre scoruri mici obținute la **Agreabilitate** prezintă persoanele cu un simț dezvoltat al cunoașterii interesului propriu, adesea suspicioși și necooperanți.

Analizând factorul **Deschidere**, descoperim ca o tendință a grupului obținerea de scoruri mici, astfel grupul preferă simplitatea și concretul, tind spre a fi conservatori, adevărații păstrători ai tradițiilor. Nevrotismul este factorul de personalitate care vizează predominanța de a avea trăiri emoționale negative (de



exemplu: anxietate, furie, depresie). Scorurile mari la acest factor ne dezvăluie tendința spre reacții emoțional impulsive, intense.

Persoanele în cauză tind să interpreteze situațiile obișnuite ca fiind amenințătoare și de a transforma frustrările în obstacole de neînvins. Testele de normalitate arată o distribuție normală în cazurile factorilor C și O. Astfel, în grupul de participanți există persoane cu toate nivelurile pentru aceste dimensiuni, atât **Deschiderea** cât și **Conștiinciozitatea**.

**Conștiinciozitatea** descrie modul în care persoana își controlează, reglează și direcționează impulsurile. Obținerea unor scoruri mari denotă existența unor subiecți care evită asumarea riscului, preferând o planificare riguroasă și perseverența pentru a atinge succesul în ceea ce-și propun. Persoanele cu scorurile mici la acest factor sunt adesea caracterizate ca oameni care nu duc lucrurile la bun sfârșit, cărora le lipsește ambiția și care nu respectă normele. **Deschiderea** este o scală care vizează dimensiunea stilului cognitiv face distincție între persoanele cu o bogată imaginație, creative și cei realiști, convenționali. Obțin scoruri mari oamenii curioși, sensibili la frumos. Tind să gândească și să acționeze în moduri individualiste și nonconformiste. Persoanele cu scoruri mici preferă simplitatea și concretul.

Variabila denumită **Medie**, operaționalizată prin media generală a rezultatelor școlare obținută de fiecare subiect în parte în anul precedent, este, în acest design de cercetare, variabilă dependentă (Fig. nr. IV.6. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Medie în etapa de pretest, p. 180). Media scorurilor la această variabilă este 8,02, mediana fiind 8,09, cu o abatere standard de 1,27. Media școlară minimă este 5, valoarea maximă fiind 10, valoarea coeficientului Skeweness este de -0,363, indicând o asimetrie negativă, iar valoarea coeficientului Kurtosis este 0,582, indicând o tendință de aglomerare a scorurilor pe valorile medii.

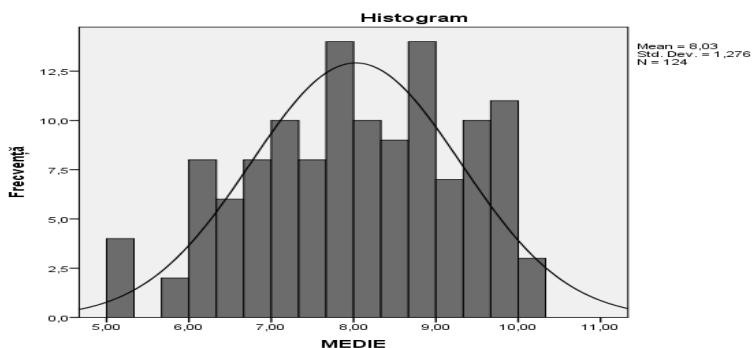


Figura nr. IV. 6. Distribuția lotului de subiecți în funcție de variabila Medie în pretest

Rezultatele pentru scorurile obținute la testele de verificare a normalității distribuției (Tabelul nr. IV.5. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Medie, p. 181) sunt ne semnificative statistic pentru testul Kolmogorov-Smirnov,  $K-S(124) = 0,70$ ,  $p = 0,7$ , dar testul Shapiro-Wilk arată existența unor rezultate semnificative statistic,  $S-W(124) = 0,96$ ,  $p = 0,004$ . Prin urmare variabila nu este normal distribuită. Remarcăm că un sfert din totalul de elevi au obținut o medie școlară în intervalul 4 - 7,30, următorii 25 % au medii până la valoarea 8,28, alți 25% au între 8,28 și 9,40, iar ultimii 25 % au medii generale cu valori cuprinse între 9,40 și 10.

**Tabelul nr. IV. 5. Teste de verificare a normalității distribuției variabilei Medie**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Prag de semnificație.	Statistic	df	Prag de semnificație.
<b>MEDIE</b>	,064	124	,200*	,967	124	,004

În urma analizelor statistice întreprinse, am constatat că indivizii care preferă o planificare riguroasă și perseverență, care își controlează, reglează și direcționează impulsurile spre atingerea scopurilor (scoruri ridicate pe scala Conștiinciozitate), persoanele cu o bogată imaginație, creative, curioși, sensibili la frumos, cu un nivel ridicat de autoreglare și cu o motivație puternică tind să obțină un nivel ridicat al rezultatelor școlare.

În etapa de pretest, am dorit să aflăm dacă există un grad de echivalență a grupurilor experimentale și de control (Tabelul nr. IV. 6. Testul T de compararea mediilor grupurilor pentru variabilele analizate, p. 182). Astfel, am utilizat testul T, de comparare a mediilor, pentru două eșantioane independente. În urma analizei datelor obținute am observat că nu există diferențe semnificative statistic între cele două grupuri în ceea ce privește variabilele Reglarea externă (ER) ( $t(124) = -0,940$ ,  $p = 0,349$ ), Variabila reglare identificată (RI) ( $t(124) = -1,214$ ,  $p = 0,227$ ), Indicele de autonomie relativă (RAI), ( $t(124) = -0,296$ ,  $p = 0,768$ ), Autoeficacitate (AE) ( $t(124) = -0,664$ ,  $p = 0,508$ ), Valoare intrinsecă (VI) ( $t(124) = -1,640$ ,  $p = 0,213$ ), Anxietate la testare (AT) ( $t(124) = -1,640$ ,  $p = 0,104$ ), Autoreglare (AR) ( $t(124) = -1,187$ ,  $p = 0,237$ ) și Medie ( $t(124) = 0,418$ ,  $p = 0,677$ ). Prin urmare, grupurile sunt echivalente sub raportul scorurilor obținute la aceste variabile.

După cum se poate observa și în Tabelul nr. IV.7. Statistică de grup pentru variabilele analizate, p. 183), între cele două grupuri, experimental și de control, în etapa pretest, pentru variabila Medie ( $t(124) = 0,418$ ,  $p = 0,677$ ), nu există

diferențe semnificative statistic. Diferențele dintre mediile obținute de cele două grupuri sunt foarte mici, ceea ce întărește convingerea că aceste grupuri sunt echivalente sub raportul rezultatelor școlare înainte de începerea experimentului.

Aceeași echivalență există și în cazul variabilelor Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația intrinsecă (MI), Indicele de autonomie relativă (RAI), Anxietate la testare (AT), rezultatele obținute la testul T fiind nesemnificative statistic, iar diferențele dintre medii sunt foarte mici. Aceste rezultate au permis desfășurarea experimentului în condițiile necesare pentru obținerea unor date neviciate.

**Tabelul nr. IV. 6. Testul T de compararea mediilor grupurilor pentru variabilele analizate**

Testul Levene pentru echivalența varianțelor			Testul T pentru echivalența mediilor		
	F	Prag de semnificație	t	df	Prag de semnificație
Reglarea externă (ER)	,309	,706	-,940	122	,349
			-,940	121,911	,349
Variabila reglare identificată (RI)	1,817	,206	-1,214	122	,227
			-1,217	120,833	,226
Indicele de autonomie relativă (RAI)	,000	,826	-,296	122	,768
			-,296	121,851	,768
Autoeficacitate (AE)	,002	,868	,664	122	,508
			,664	122,000	,508
Valoare intrinsecă (VI)	,100	,608	-1,252	122	,213
			-1,254	121,565	,212
Anxietate la testare (AT)	3,377	,122	-1,640	122	,104
			-1,636	118,399	,104
Autoreglare (AR)	2,681	,612	-1,187	122	,238
			-1,188	121,997	,237
MEDIE	,100	,854	-,418	122	,677

Tabelul nr. IV. 7. Statistică de grup pentru variabilele analizate

	Grup_cod	N	Media	Deviație standard	Media erorii standard
<b>Reglarea externă (ER)</b>	1,00	61	15,9836	3,56601	,45658
	2,00	63	16,5873	3,58597	,45179
<b>Reglare identificată (RI)</b>	1,00	61	10,2459	2,20345	,28212
	2,00	63	10,7619	2,51264	,31656
<b>Indicele de autonomie relativă (RAI)</b>	1,00	61	24,2623	10,03478	1,28482
	2,00	63	23,7302	10,01001	1,26114
<b>Autoeficacitate (AE)</b>	1,00	61	43,2787	10,53111	1,34837
	2,00	63	42,0000	10,89836	1,37306
<b>Valoare intrinsecă (VI)</b>	1,00	61	42,2131	8,50708	1,08922
	2,00	63	44,2222	9,33161	1,17567
<b>Anxietate la testare (AT)</b>	1,00	61	16,9180	6,29363	,80582
	2,00	63	18,6508	5,45409	,68715
<b>Autoreglare (AR)</b>	1,00	61	44,6885	10,83596	1,38740
	2,00	63	47,0317	11,13693	1,40312
<b>MEDIE</b>	1,00	61	7,9780	1,30901	,16760
	2,00	63	8,0741	1,25272	,15783

#### IV.8.2. Intervenția experimentală

După cum am anunțat în prezentarea intervenției formative, programul psihopedagogic de dezvoltare a abilităților elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale reprezintă o intervenție multistrategică, desfășurându-se la nivelul întregii clase de elevi, integrat în cadrul a două discipline de învățământ, Dirigenție și Limba și literatura română. Obiectivele programului au fost dezvoltarea unei atitudini favorabile învățării și formarea unor competențe instrumentale în vederea atingerii eficienței în această arie prin dezvoltarea/ exersarea competenței de învățare autoreglată și a celei socio-emoționale.

Li s-a prezentat participanților la studiul experimental conceptul de învățare autoreglată, modelul teoretic urmărit cât și avantajele în plan individual în urma implicării în activitățile propuse. În cadrul orelor de dirigenție s-au desfășurat activități tipice de antrenament în învățarea autoreglată și de formare a unui climat școlar stimulat, care să faciliteze coeziunea grupului. Activitățile sunt prezentate în descrierea intervenției formative din cadrul cercetării.

Ne-am axat pe crearea unui climat de siguranță și confort afectiv, pe stimularea încrederii în forțele proprii și în ceilalți, pe îmbunătățirea abilităților de relaționare cu ceilalți elevi.

Strategiile de instruire folosite cu precădere în cadrul orelor de dirigenție au fost predarea directă și modelarea strategiilor cognitive, metacognitive și motivaționale.

Pentru orele de limba și literatura română s-a preferat un demers infuzional, utilizându-se practica ghidată și apoi independentă a strategiilor mai sus menționate. Condițiile impuse de exigențele mediului școlar precum și necesitatea respectării programei prestabilite nu au permis realizarea tuturor activităților de predare-învățare la disciplina Limbă și literatură română într-o manieră în care să stimuleze constant învățarea autoreglată. Cu toate aceste dificultăți, 6 activități de predare – învățare au fost programate și susținute în acest mod, pentru a facilita particularizarea, concretizarea aspectelor învățate la orele de dirigenție pentru disciplina Limbă și literatură română.

În ambele contexte am încercat să stimulăm dezvoltarea abilităților de auto-observare a comportamentului, pentru a extinde nivelul de conștientizare al elevilor în ceea ce privește raportarea la propriile atitudini și puncte slabe în învățare, conștientizarea nivelului de dificultate a sarcinilor de învățare, organizarea demersurilor de planificare, monitorizare și control în rezolvarea sarcinilor de învățare. De asemenea, am insistat pe evaluarea corectă și aprecierea eficienței strategiilor cognitive, metacognitive și motivaționale folosite. O altă preocupare a fost dezvoltarea capacității de adaptare a eforturilor de învățare în funcție de rezultatele parțiale, de ritmul de lucru, de experiențele de învățare cognitive și socio-afective obținute pe parcursul învățării.

Variabile urmărite cu precădere în intervenția experimentală au fost nivelul de autoreglare a învățării, cu componentele sale de strategii cognitive și metacognitive folosite, nivelul motivației intrinseci și nivelul performanțelor obținute. Instrumentele de evaluare au fost chestionarele de strategii motivaționale pentru învățare SRQ-A, MSLQ – CV, jurnale de învățare, probe de performanță similare.

Acestea au fost folosite în trei momente esențiale ale desfășurării experimentului și anume: înaintea începerii intervenției, pe parcursul acesteia, la mijlocul perioadei și la finalul experimentului. Pentru a realiza o analiză mai discriminativă a progresului obținut, am utilizat și fișe de progres, de autoobservare a comportamentului, cât și un instrument de evaluare a satisfacției în învățare, datele obținute fiind supuse unor analize calitative.

### **Analiza jurnalelor de învățare și a fișelor de progres**

Jurnalele învățării reprezintă atât o metodă de dezvoltare a competenței de învățare autoreglată cât și o modalitate de evaluare a acesteia. Este considerată o metodă care susține formarea strategiilor de învățare de profunzime. Ca instrument de lucru este o tehnică prin care subiecții devin conștienți de procesualitatea învățării. Cercetătorii recomandă utilizarea acestuia când dorim să facilităm formarea competenței de învățare autoreglată sau conștientizarea metacognitivă (Glava, A., 2009; Cazan, A. M., 2013).

Formele sub care se prezintă jurnalul de învățare în cercetare sunt: structurat, semistrukturat, nestructurat. Cel mai des folosit este jurnalul structurat pentru a înlătura limitele datorate lipsei de standardizare a categoriilor de răspuns, cât și pentru evitarea tratării acestora superficial de către subiecți. Însă o standardizare ridicată nu permite surprinderea particularităților specifice, a comportamentelor dificil de observat și, mai ales a credințelor și convingerilor personale, atât de diferite de la un individ la altul.

Jurnalul nestructurat riscă să fie tratat de către respondenți ca o agendă de desfășurare a evenimentelor, prilejuind prea puține momente de conștientizarea a utilizării strategiilor de învățare cognitive, metacognitive, motivaționale/ afective și contextuale. De asemenea, mecanismele de apărare a Eului pot vicia un demers prea larg în modul de înregistrare a evoluției.

Având în vedere constatările prezentate, am decis să construim, ca instrument de evaluare a progresului în formarea competenței de învățare autoreglată, un jurnal de învățare semistrukturat. Scopul nostru a fost surprinderea acurateței și profunzimii modificărilor care se produc pe măsură ce elevii sunt antrenați în dezvoltarea competenței de învățare autoreglată, dar și a oferi un minim de îndrumare pentru a facilita înregistrarea acestora.

Instrumentul este complementar chestionarelor folosite care măsoară strategiile de învățare autoreglată (*De ce fac lucrurile?*- SRQ și Strategii motivaționale în învățare - MSLQ), vizând surprinderea tocmai a acelor aspecte personalizate, referitoare la procesul de formare a competenței, care se estompează în cazul unei standardizări specifice chestionarului.

Principalele manifestări individuale de autoreglare pe care am intenționat să le observăm sunt împărțite în categorii.

#### **Planificare:**

✓ Stabilirea scopurilor legate de învățare, prin comportamente concrete propuse spre exersare;

- ✓ Identificarea resurselor disponibile individuale și materiale și a experiențelor anterioare similare;
- ✓ Planificare realistă a efortului, timpului, autoobservării comportamentului;
- ✓ Conștientizarea judecăților emise asupra eficacității;
- ✓ Perceperea dificultății sarcinii, a contextului.

Monitorizare:

- ✓ Conștientizarea și monitorizarea motivației și a emoțiilor/afectelor;
- ✓ Conștientizarea și monitorizarea efortului, a timpului folosit, a nevoii de ajutor;
- ✓ Monitorizarea și schimbarea condițiilor de sarcină și a contextului;
- ✓ Monitorizarea gândurilor;
- ✓ Aprecierea calității activității de învățare în desfășurare.

Control:

- ✓ Selectarea și adaptarea strategiilor cognitive adecvate pentru învățare;
- ✓ Selectarea și adaptarea strategiilor pentru conducerea motivației și emoțiilor/afectelor;
- ✓ Conștientizarea nevoii de creștere/ scădere a efortului;
- ✓ Identificarea persoanelor – resursă care pot ajuta;
- ✓ Conștientizarea posibilităților de schimbare sau renegociere a sarcinii sau a contextului;

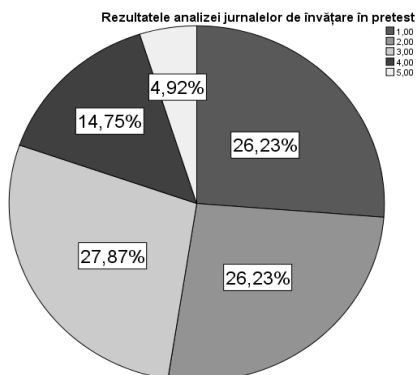
Reacție și reflecție:

- ✓ Conștientizarea surselor de reușită/ eșec;
- ✓ Identificarea posibilităților de transfer în alte sarcini de învățare.

Pe baza acestor criterii am construit grila de evaluare a jurnalelor și grilelor de reflecție. Scala de punctaj acordat fiecărui item este de la 1 la 5, în care 1 reprezintă realizare total insuficientă, iar 5 foarte bine. Evaluarea jurnalelor s-a realizat la sfârșitul experimentului, pentru a nu fi influențați în desfășurarea experimentului de rezultatele parțiale obținute. Jurnalele au fost evaluate în trei momente cheie ale demersului experimental și anume, pretest, test și posttest. Am fost interesați de surprinderea evoluției subiecților.

Prezentăm sumar datele reieșite din analiza descriptivă. Astfel, după cum putem observa în Figura nr. IV. 7. Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în

etapa de pretest, p. 187, încă de la începutul experimentului au fost în lotul experimental, elevi cu un nivel de reglare al învățării bun spre foarte bun (4,92% din totalul de subiecți), iar 14,75% au dovedit un nivel slab spre bun.



**Figura nr. IV. 7.** Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în etapa de pretest

Ne-am bucurat să observăm că există în lotul experimental elevi cu un nivel bun de autoreglare, întrucât aceștia au reprezentat persoane – resursă pentru restul clasei de elevi. Pentru ei, în cadrul aceluiași program de intervenție, am personalizat atât instrumentele cât și sarcinile de lucru, pentru a le permite integrarea competenței la un alt nivel de complexitate și profunzime, aspect la care elevii în cauză au răspuns cu entuziasm. Din totalul de subiecți, 27,87% au dovedit la începerea experimentului un nivel slab de dezvoltare a competenței de învățare autoreglată, 26,23% un nivel insuficient, iar 26,23% au arătat un nivel total redus spre lipsa dezvoltării competenței în discuție. În Tabelul nr. IV. 8. Mediile variabilei Autoreglare măsurată prin jurnalul de învățare în cele 3 momente: pretest, experiment, posttest, p. 188, prezentăm mediile și abaterea standard pentru fiecare dintre cele trei nivele ale variabilei independente.

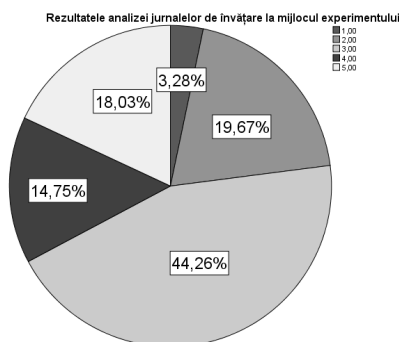
Observăm că, în etapa de pretest, media acestei variabile este cea mai mică (2,46). Constatăm că celelalte două cresc progresiv, media rezultatelor obținute la evaluarea jurnalelor la mijlocul demersului experimental fiind de 3,25, iar la finalizarea experimentului, media variabilei în discuție a fost de 4,03. Această creștere progresivă se datorează nivelului de aprofundare a modelului propus în programul de formare. Maniera de implementare aleasă a determinat facilitatea procesului de conștientizare în cascade, pe grade de complexitate din ce în ce mai mari.



**Tabelul nr. IV. 8.** Mediile variabilei Autoreglare măsurată prin jurnalul de învățare în cele 3 momente: pretest, experiment, posttest

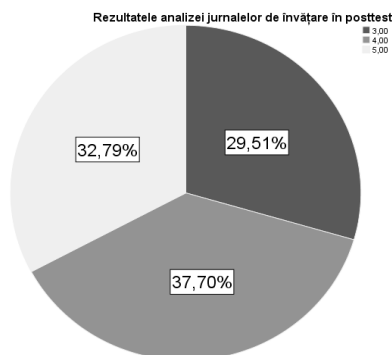
Autoreglare	Medie	Eroare standard	95% Interval de încredere	
			Minim	Maxim
<b>pretest</b>	2,459	,151	2,158	2,761
<b>test</b>	3,246	,138	2,971	3,521
<b>posttest</b>	4,033	,102	3,829	4,236

În privința evaluării jurnalelor de învățare, la jumătatea perioadei de desfășurare a experimentului, statistica descriptivă efectuată ne oferă un tablou al datelor obținute (Fig. nr. IV. 8. Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în etapa experimentală, p. 188). Astfel, din totalul de subiecți, 18,03% dintre respondenți tind să dovedească un nivel bun spre foarte bun al dezvoltării competenței de învățare autoreglată, 14,75% prezintă în momentul evaluării un nivel slab spre bun, 44,26% au un nivel slab de dezvoltare, 19,67% indică un nivel foarte slab de autoreglare a comportamentului, iar 3,28% dovedesc un nivel insuficient de dezvoltare a competenței testate.



**Figura nr. IV. 8.** Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în etapa experimentală

După finalizarea experimentului, situația devine impresionantă. Rezultatele dovedesc că 29,51% din totalul lotului experimental prezintă un nivel mediu de dezvoltare a competenței, 37,7% au atins un nivel bun de manifestare a comportamentului autoreglat, iar 32,8% dovedesc un nivel foarte bun de dezvoltare a competenței în discuție.



**Figura nr. IV.9.** Rezultatele analizei jurnalelor de învățare în etapa de posttest

Pentru a verifica datele obținute și printr-o metodă de prelucrare statistică, cu o mai mare precizie, am comparat cele trei momente de evaluare, folosind analiza varianțelor.

Am utilizat ANOVA simplă cu măsurători repetate, întrucât prin această tehnică de prelucrare a datelor, varianța dată de diferențele interindividuale este analizată și controlată. Varianța eroare este mai mică în designul cu măsurători repetate comparativ cu designul intergrupuri, astfel tehnica aleasă este mai discriminativă decât metoda ANOVA simplă sau factorială, cu șanse mai mari de identificare a posibilelor diferențe între condițiile experimentale.

Pentru aplicarea acestei tehnici sunt necesare respectarea anumitor condiții:

- variabila dependentă să fie cantitativă și normal distribuită, în fiecare condiție a variabilei independente;
- să fie îndeplinită condiția de sfericitate, omogenitatea covarianțelor;
- fiecare subiect să participe la toate condițiile experimentale.

Ne-am asigurat că variabilele sunt normal distribuite, iar pentru verificarea condiției de sfericitate am aplicat testul de sfericitate W. Mauchly. Cum rezultatele la acest test sunt ne semnificative statistic ( $M = 0,983$ ,  $p = 0,601$ ), condiția de sfericitate este îndeplinită (Tabelul nr. IV. 9. Test de sfericitate Mauchly, p. 189).

**Tabelul nr. IV. 9.** Test de sfericitate Mauchly

Efect intersubiecti	Mauchly's W	Aprox. Chi - pătrat	df	Prag de semnificație	Coeficienții Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Autoreglare	,983	1,019	2	,601	,983	1,000	,500

În continuare, în cadrul acestei tehnici, dintre testele post-hoc am utilizat testul Bonferroni, fiind cel mai recomandat de statisticieni. După cum putem observa atât în Tabelul nr. IV. 10. Rezultatele la testele F generale, p. 190, cât și în Tabelul nr. IV. 11. Rezultatele efectelor multivariate ale testelor F, p. 190, rezultatele la testul F general sunt semnificative [ $F(7,554) = 115,844$ ,  $p = 0,000$ ], putem să afirmăm că există diferențe semnificative între cele trei condiții în ceea ce privește competența de autoreglare.

**Tabelul nr. IV. 10** Rezultatele la testele F generale

Testarea efectelor intrasubiecți						
Sursă		Tip III suma pătra telor	df	Ptratul mediilor	F	Prag de semnificație
<b>Autoreglare</b>	Sphericity Assumed	75,541	2	37,770	115,844	,000
	Greenhouse-Geisser	75,541	1,966	38,417	115,844	,000
	Huynh-Feldt	75,541	2,000	37,770	115,844	,000
	Lower-bound	75,541	1,000	75,541	115,844	,000
<b>Eroare (Autoreglare)</b>	Sphericity Assumed	39,126	120	,326		
	Greenhouse-Geisser	39,126	117,98	,332		
	Huynh-Feldt	39,126	120,00	,326		
	Lower-bound	39,126	60,000	,652		

**Tabelul nr. IV. 11** Rezultatele efectelor multivariate ale testelor F

	Valoare	F	Ipoteza df	Eroarea df	Prag de semnif.
<b>Pillai's trace</b>	,806	122,436 <sup>a</sup>	2,000	59,000	,000
<b>Wilks' lambda</b>	,194	122,436 <sup>a</sup>	2,000	59,000	,000
<b>Hotelling's trace</b>	4,150	122,436 <sup>a</sup>	2,000	59,000	,000
<b>Roy's largest root</b>	4,150	122,436 <sup>a</sup>	2,000	59,000	,000

De asemenea, am dorit să aflăm între care dintre cele trei momente de evaluare sunt semnificative diferențele. Astfel, am aplicat teste de contrast și am aflat că există diferențe semnificative între toate condițiile (Tabelul nr. IV. 12. Rezultatele la testele F de contrast, p. 191). Rezultatele sunt confirmate și prin aplicarea testelor posthoc, prezentate în Tabelul nr. IV.13. Rezultatele la testele

posthoc Bonferroni, p. 191. De asemenea, observăm și în acest caz că există diferențe semnificative între cele trei condiții.

**Tabelul nr. IV. 12. Rezultatele la testele F de contrast**

Teste de contrast intrasubiecți						
Source	Autoreglare	Tip III Suma pătratelor	df	Ptratul mediei	F	Prag de semnif.
Autoreglare	Level 1 vs. Level 2	37,770	1	37,770	51,238	,000
	Level 2 vs. Level 3	37,770	1	37,770	62,552	,000
Error (Autoreglare)	Level 1 vs. Level 2	44,230	60	,737		
	Level 2 vs. Level 3	36,230	60	,604		

**Tabelul nr. IV. 13. Rezultatele la testele posthoc Bonferroni**

Comparații între perechi						
(I) Auto-reglare	(J) Autoreglare	Diferența de medii (I-J)	Eroare standard	Prag de semnif. <sup>b</sup>	95% interval de încredere pentru diferență <sup>b</sup>	
					Minim	Maxim
1	2	-,787 <sup>*</sup>	,110	,000	-1,058	-,516
	3	-1,574 <sup>*</sup>	,100	,000	-1,821	-1,326
2	1	,787 <sup>*</sup>	,110	,000	,516	1,058
	3	-,787 <sup>*</sup>	,099	,000	-1,032	-,542
3	1	1,574 <sup>*</sup>	,100	,000	1,326	1,821
	2	,787 <sup>*</sup>	,099	,000	,542	1,032
*. Diferența dintre medii este semnificativă la un prag de 0 ,05.						
b. ajustări pentru comparații multiple: Bonferroni.						

Din analiza statistică de mai sus, constatăm că durata de desfășurare a experimentului de un semestru a fost adecvată, înregistrându-se un efect foarte puternic al programului de formare atât pe parcursul experimentului, cât și la finalizarea lui. După cum putem observa în Fig. nr. IV. 10. Mediile rezultatelor din cele trei momente de evaluare, p. 191, progresul în formarea competenței de învățare autoreglată a fost unul liniar.

În urma analizei rezultatelor obținute prin prelucrarea statistică, ne întrebăm care ar fi fost durata potrivită de timp pentru ca o majoritate covârșitoare de subiecți să demonstreze un nivel foarte bun de dezvoltare a competenței de învățare autoreglată.

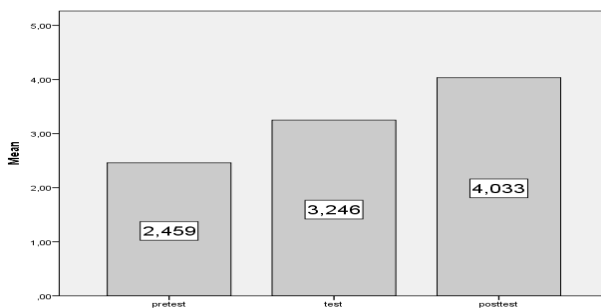


Figura nr. IV.10. Mediile rezultatelor din cele trei momente de evaluare

### **Analiza rezultatelor privind calitatea relațiilor dintre elevii lotului experimental**

Metoda a fost utilizată la începutul și sfârșitul experimentului pentru investigarea lotului experimental în scopul intervenției, reorganizării și ameliorării funcțiilor grupurilor. Ne-a interesat cu precădere să descoperim care este structura grupului, ce relații de comunicare, cognitive și afective s-au constituit.

De asemenea, analiza noastră s-a focalizat pe identificarea raporturilor individ-grup. În acest scop am analizat gradul de expansivitate socială, referindu-ne la nivelul individual al fiecărui subiect de emiteră a simpatiiilor, antipatiiilor, alegerilor sau respingerilor, și nivelul de incluziune socială, identificând atitudinea grupului față de unii membri, pentru a-i descoperi pe cei marginalizați, ignorați sau excluși.

### **Aplicarea metodei sociometrice**

Întrebările au fost formulate în funcție de scopul formativ ameliorativ al investigației. Criteriile care au stat la baza formulării întrebărilor au fost *munca în comun* vizând rezolvarea unor sarcini și obținerea unor rezultate școlare bune (criterii de tip axiologic): „Cu cine din clasă îți place cel mai mult să lucrezi la disciplina Limba și literatura română?”, „Cu cine din clasă îți place cel mai puțin să lucrezi la disciplina Limba și literatura română?” și *petrecerea timpului liber*: „Cu cine din clasă îți place cel mai mult să mergi la cinema?”, „Cu cine din clasă îți place cel mai puțin să mergi la cinema?”. Am limitat numărul de alegeri – respingeri la 2 persoane.

Am asigurat subiecții de confidențialitatea datelor obținute și de bunele intenții ale demersului de cercetare. Pentru a preveni contagiunea informațională am preferat aplicarea simultană a chestionarului la toți membrii claselor de elevi, în scris și colectiv.

Instructajul chestionarului a fost adecvat nivelului de dezvoltare și particularităților de vârstă ale elevilor, insistând pe sinceritatea răspunsurilor, seriozitatea implicării subiecților.

Sociomatricile sunt tabele cu dublă intrare, în care pe prima linie și coloană au fost trecute literele de cod acordate subiecților pentru păstrarea anonimatului, în aceeași ordine. Pe orizontală au fost trecute alegerile și respingerile emise, iar pe verticală, pe coloane, alegerile și respingerile primite. Ultimele poziții ale liniilor și coloanelor au reprezentat suma alegerilor sau a respingerilor emise (pe orizontală) sau primite (pe verticală), prin însumarea intensității fiecărei alegeri-respingeri, întrucât acestea au fost codificate cifric. Prima alegere făcută de elevi a fost codificată cu +2, a doua alegere, mai puțin puternică cu +1. În cazul respingerilor codificarea urmează aceleași reguli: respingere puternică -2, respingere cu -1.

În următoarea etapă a analizei am alcătuit sociogramele de grup pentru a avea o imagine a relațiilor din cadrul grupului. Am încercat să utilizăm un sistem de codificare cât mai simplu pentru a nu încărca inutil imaginea. Astfel, am utilizat săgeți cu dublu sens pentru alegeri reciproce și săgeți cu un singur sens pentru alegeri univoce. Sociogramele colective au evidențiat structura de ansamblu a grupului în cele două perioade de pretest și posttest.

## **Interpretarea rezultatelor obținute**

### **Clasa experimentală nr. I**

Lotul experimental este compus din două clase de elevi, aceeași situație existând și în cazul lotului de control. Pentru a facilita o înțelegere cât mai clară a rezultatelor, ne vom referi la ele ca fiind clasa experimentală nr. I, respectiv II și lotul de control nr. I, respectiv II.

*În etapa de pretest*, pe baza sociomatricei și sociogramelor putem desprinde observații relevante cu privire la relațiile existente între elevii din cadrul clasei experimentale nr. I.

În această clasă de elevi am observat faptul că se evidențiază trei lideri, 10 persoane integrați în grupuri, 8 persoane care au obținut un scor total de 0, fiind considerați persoane cu un statut estompat în cadrul grupului și 11 persoane cu scor negativ, indicând faptul că aceștia trezesc mai degrabă sentimente de respingere din partea colegilor.

Am depistat liderul informal, fiind subiectul care a înregistrat cel mai mare punctaj pozitiv. Subiectul D a obținut 22 de alegeri, fiind persoana cu cel mai mare punctaj și fără nici o respingere. Subiecții B și K au obținut de asemenea punctaje

ridicate totale de 12, respectiv 8 alegeri. Subiectul B a fost ales de către 9 colegi din 32, obținând un punctaj total de 15 alegeri, dar a fost respins de 2 persoane din grup. Subiectul K a fost ales de 7 dintre colegii săi, fiind respins de către 3 persoane din grup, astfel obținând un punctaj total al alegerilor de 14, dar cumulând un punctaj de 6 respingeri.

Observăm că există persoane în grup care au obținut un punctaj de 0, nefiind alese de nici o persoană, dar nefiind nici respinse, generând reacții de indiferență. Cinci elevi, subiecții I, T, U, W și W2 nu au primit nici un calificativ favorabil sau defavorabil, fiind izolații clasei. Persoanele care au fost respinse, fără a primi o alegere din partea celorlalți sunt subiecții N, H, J și Q. Aceștia din urmă, J și Q, au cumulat cel mai mare număr de respingeri. Q a cumulat un număr de 14 respingeri, fiind respins de 11 persoane, iar J a cumulat un număr de 10 respingeri, fiind respins de 7 persoane. Putem considera că acestea sunt persoanele pe care grupul le exclude.

După desfășurarea experimentului observăm, la o nouă aplicare a chestionarului, că dinamica de grup se schimbă, relațiile dintre elevii din lotul experimental devenind mai apropiate. Astfel, subiectul D rămâne lider al clasei cu 22 de alegeri și fără nici o respingere. Influența celorlalți doi lideri B și K se reduce puțin de la 12 la 9 alegeri în cazul lui B și de la 8 la 5 în cazul lui K. Aceștia sunt absorbiți de grup în mare măsură. Punctajul respingerilor oferit de colegii subiecților B și K se modifică numai în cazul lui K acestea scăzând de la 5 respingeri la 3, pe când în cazul lui B punctajul rămâne la același nivel, adică la un punctaj de 2 respingeri.

Relațiile se îmbunătățesc, astfel, aproape toți subiecții obținând din partea colegilor aprecieri. Observăm de asemenea că numărul respingerilor a scăzut semnificativ.

Subiecții au exprimat faptul că ar putea pune pe al doilea loc (la primul item) pe oricare coleg, exprimând astfel preferințele mai largi datorită îmbunătățirii relațiilor dintre ei. Adversitățile grupului experimental scad semnificativ. Această observație fiind încă un argument al îmbunătățirii relațiilor dintre elevi.

## **Clasa experimentală nr. II**

În această clasă de elevi se pot face, de asemenea, observații ce țin de caracteristica relațiilor interne clasei experimentale nr. II experimentale **în etapa pretest**: În această clasă de elevi se evidențiază patru lideri. Ca lider informal îl observăm pe subiectul S.

Acesta a obținut un punctaj de 25 de alegeri, fiind persoana cu cel mai mare punctaj, fără nici o respingere, zece subiecți acordându-i un punctaj pozitiv. Urmează ceilalți trei lideri J, U și G, care au obținut scoruri însemnate, față de ceilalți colegi, însă prezintă și scoruri de respingere din partea unora dintre subiecți. Subiectul J a obținut un punctaj de 8 alegeri, 2 colegi respingându-l cu un punctaj de 3 respingeri.

Subiectul U a obținut un punctaj total de 7 alegeri, dintre care 12 alegeri și 5 respingeri din partea a 4 colegi. Subiectul G a obținut un punctaj de 6, dintre care 1 alegeri și 4 respingeri din partea a 3 subiecți.

Din restul subiecților 19 dintre aceștia sunt integrați în grupuri, cinci la număr, 4 participanți au obținut un scor total de 0. Acești patru subiecți A, O, I și Y nu au fost aleși de nici o persoană, nefiind nici respinși, generând reacții de indiferență.

Observăm totuși că există trei persoane în grup care prezintă scoruri foarte mici. Subiecții E, R și W4 au fost respinși, fără a primi o alegere din partea celorlalți. Subiectul E a obținut un scor de 15 respingeri din partea colegilor, R a obținut 12 respingeri, iar W4 a obținut 7 respingeri din partea colegilor de clasă. Putem considera că acestea sunt persoanele pe care grupul le exclude.

După desfășurarea experimentului, observăm, la o nouă aplicare a chestionarului, că dinamica de grup se schimbă, relațiile dintre elevii din lotul experimental devenind mai apropiate. Astfel, subiectul S își păstrează poziția de lider în cadrul grupului.

Ceilalți trei lideri sunt încă preferați de persoanele care se aflau în jurul lor, dar există o mai bună comunicare între aceștia. Cele cinci grupuri din care făceau parte subiecții, s-au deschis unele spre celelalte. Putem observa o îmbunătățire a comunicării între participanți și prin prisma optimizării relațiilor și a interacțiunii dintre aceștia.

#### ***IV.8.3 Rezultatele ale etapei posttest***

Etapă de posttest a avut ca obiectiv evaluarea impactului utilizării strategiilor de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor, la nivelul designurilor intrasubiecți și intersubiecți. S-au evaluat, în această fază a experimentului, cu precădere rezultatele școlare, dar și nivelul de autoreglare al comportamentului în învățare, cu toate componentele ei (reglare externă, reglare internă, autoeficacitate percepută, indicele de autonomie relativă), amintite



anterior, nivelul motivațional (motivația intrinsecă), anxietatea în condiții de testare.

După cum se poate observa, s-au aplicat aceleași probe ca în etapa de pretest. Pentru evaluarea performanțelor am folosit probe cu itemi diferiți, dar similari sub aspectul competențelor vizate. În plus, am fost interesați de investigarea nivelului de satisfacție declarat de subiecți. Astfel, am întreprins și o analiză calitativă a datelor obținute din fișele de progres, grilele de autoobservare a rutinei zilnice, grilele reflexive, administrate după fiecare oră de intervenție.

Pentru a identifica existența unor diferențe între grupurile experimentale și de control, am utilizat testul T, de comparare a mediilor, pentru două eșantioane independente. Iar pentru a identifica existența unor diferențe în interiorul grupului experimental, am utilizat testul T, de comparare a mediilor, pentru două eșantioane perechi. Testul T pentru două eșantioane perechi urmărește compararea mediilor a două eșantioane perechi sau variabile perechi, aplicarea acestuia fiind specifică designurilor cu măsurători repetate (ca în cazul de față) sau celor intragrupuri.

Am analizat comparativ rezultatele obținute de grupul experimental în faza de inițiere a experimentului (variabila MEDIE), rezultatele unei evaluări pe parcursul desfășurării intervenției (variabila TEST 1) și rezultatele evaluării sumative, în cazul de față teza (variabila TEST 2).

Am dorit, de asemenea să verificăm dacă există diferențe semnificative între nivelul rezultatelor obținute, combinându-le în analiza comparativă astfel: evaluarea inițială (momentul zero) cu cea desfășurată pe parcurs (momentul unu), momentul zero și cea finală (momentul doi) și momentul unu cu momentul doi.

**Tabelul nr. IV. 14. Corelații între variabilele perechi Medie și Test1 și Test2**

		N	Corelație	Prag de semnificație.
<b>Perechea 1</b>	<b>MEDIE &amp; TEST1</b>	63	,834	,000
<b>Perechea 2</b>	<b>MEDIE &amp; TEST2</b>	63	,863	,000
<b>Perechea 3</b>	<b>TEST1 &amp; TEST2</b>	63	,819	,000

După cum putem remarca în tabelele alăturate (Tabelul nr. IV. 14. Corelații între variabilele perechi Medie și Test1 și Test 2, p. 196 și Tabelul nr. IV.15. Rezultatele testului T pentru variabilele Medie și Test1 și Test2, p.197), rezultatele obținute în urma aplicării testului T pentru două eșantioane perechi atestă că programul de intervenție a avut un efect puternic asupra variabilei Performanțe școlare.

În tabelul nr. IV.14. Corelații între variabilele perechi Medie și Test1 și Test2, p. 196, sunt prezentați coeficienții de corelație între cele trei variabile, luate câte două, reprezentând rezultatele elevilor la cele trei momente de evaluare.

După cum putem observa, tabelul prezintă coeficienți de corelație  $r_1(63) = 0,834$ ,  $p = 0,000$ ,  $r_2(63) = 0,863$ ,  $p = 0,000$ ,  $r_3(63) = 0,819$ ,  $p = 0,000$ , cu valori ridicate, la praguri de semnificație de sub 0,001. În urma analizei acestor date, putem afirma că există o corelație puternic semnificativă între variabilele studiate.

**Tabelul nr. IV. 15. Rezultatele testului T pentru variabilele Medie și Test1 și Test2**

		Diferențele dintre perechi					t	df	Prag de semnific.
		Medie	Deviație standard	Media erorii standard	95% Intervalul de încrederea a diferenței				
					minim	maxim			
Perechea 1	MEDIE - TEST1	-,59254	,69193	,08718	-,76680	-,41828	-6,797	62	,000
Perechea 2	MEDIE - TEST2	-,27508	,66303	,08353	-,44206	-,10810	-3,293	62	,002
Perechea 3	TEST1 - TEST2	,31746	,61763	,07781	,16191	,47301	4,080	62	,000

Putem afirma că rezultatele obținute confirmă ipoteza nr. 1 a experimentului ”Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale performanței școlare”.

În Tabelul nr. IV.15. Rezultatele testului T pentru variabilele Medie și Test 1 și Test 2, p. 197, sunt prezentate valorile testului T, pentru aceleași combinații de variabile prezentate.

Cum valorile coeficientului T sunt semnificative în toate cazurile, rezultă că există o diferență semnificativă între cele trei momente de evaluare, nivelul performanțelor școlare ale elevilor din lotul experimental, după intervenție, fiind semnificativ mai mare, comparativ cu nivelul înainte de intervenție, prin urmare programul de intervenție a avut un efect puternic asupra creșterii nivelului performanțelor școlare.

Am utilizat testul T pentru două eșantioane independente pentru scorurile obținute la evaluarea pe parcurs, la mijlocul intervenției. Acest test “verifică dacă există diferențe semnificative între două eșantioane/ grupuri independente în ceea ce privește mediile la variabila supusă analizei. Acest test este specific designurilor intergrupuri” (Popa, N., L., Antonesei, L, Labăr, A.V., 2009, p. 139).

Tab nr. IV. 16. Diferența dintre medii pentru loturile experimentale și de control în etapa de posttest, p. 198 am prezentat sintetic rezultatele la testul T de comparare a mediilor.

**Tabelul nr. IV. 16 Diferența dintre medii pentru loturile experimentale și de control în etapa de posttest**

Statistică de grup					
	Lot	N	Medie	Deviație standard	Media erorii standard
TEST1	control	62	7,3065	1,36212	,1729
	experimental	62	8,6774	1,05231	,13364
TEST2	control	62	7,1774	1,10919	,14087
	experimental	62	8,5323	,88183	,11199
ER	control	62	16,0000	3,53901	,44945
	experimental	62	16,5806	3,61485	,45909
RJ	control	62	18,0806	4,71238	,59847
	experimental	62	19,9839	4,76494	,60515
RI	control	62	10,2742	2,19664	,27897
	experimental	62	10,7419	2,52811	,32107
MI	control	62	7,7742	2,45897	,31229
	experimental	62	9,3387	3,18266	,40420
RAI	control	62	-24,2581	9,95224	1,26394
	experimental	62	-23,7258	10,09166	1,28164
AE	control	62	43,3548	10,46163	1,32863
	experimental	62	41,9032	10,96000	1,39192
VI	control	62	42,4516	8,64354	1,09773
	experimental	62	44,0161	9,26211	1,17629
AT	control	62	16,7903	6,32232	,80294
	experimental	62	18,8065	5,35567	,68017
SCF	control	62	55,7097	11,43533	1,45229
	experimental	62	60,7258	12,94904	1,64453
AR	control	62	43,3871	8,84169	1,12290
	experimental	62	46,9839	11,22131	1,42511
AR2	control	62	44,1613	9,20832	1,16946
	experimental	62	56,1452	8,44626	1,07268

Constatăm că există diferențe semnificative între medii, în cazul variabilelor Reglare internă (RJ)  $t(122) = 2,354$ ,  $p = 0,02$ , Motivație intrinsecă (MI)  $t(122) = 3,162$ ,  $p = 0,02$  și Strategii cognitive folosite (SCF)  $t(122) = 2,42$ ,  $p = 0,01$ , ceea ce demonstrează că scorurile obținute la aceste aspecte analizate sunt

semnificativ mai mari la lotul experimental comparativ cu cel de control, în etapa de evaluare intermediară a programului de intervenție.

**Tabelul nr. IV. 17 Rezultatele testului T pentru variabilele Test 1 și 2, RJ, MI, SCF, AR2**

Independent Samples Test									
	Test Levene		Testul T pentru egalitatea mediilor						
	F	Prag de semnific.	t	df	Prag de semnific.	Diferență a de medii	Diferența erorii stand.	95% Intervalul de încredere a diferenței	
								Minim	Maxim
TEST1	3,412	,067	-6,272	122	,000	-1,37	,21860	-1,80371	-,93823
			-6,272	114,68	,000	-1,370	,21860	-1,80398	-,93795
TEST2	1,546	,216	-7,529	122	,000	-1,354	,17996	-1,71109	-,99859
			-7,529	116,09	,000	-1,354	,17996	-1,71127	-,99841
RJ	,035	,851	-2,236	122	,027	-1,903	,85110	-3,58807	-,21839
			-2,236	121,98	,027	-1,903	,85110	-3,58807	-,21838
MI	5,636	,019	-3,063	122	,003	-1,564	,51078	-2,57566	-,55337
			-3,063	114,69	,003	-1,564	,51078	-2,57631	-,55272
SCF	1,636	,203	-2,286	122	,024	-5,016	2,1940	-9,35936	-,67289
			-2,286	120,16	,024	-5,016	2,194	-9,36003	-,67223
AR2	1,976	,162	-7,552	122	,000	-11,98	1,586	-15,12531	-8,84244
			-7,552	121,10	,000	-11,98	1,586	-15,12554	-8,84220

Variabilele care nu au înregistrat diferențe semnificative la testul T sunt VI (valoare intrinsecă), AE (autoeficacitate percepută), RAI (indicele de autonomie relativă), RI (reglarea identificată), ER (reglare externă). Dimensiunile menționate ale conceptului de Autoreglare nu prezintă creșteri semnificative față de grupul de control, dar prezintă creșteri față de momentul de pretest.

Variabila **Autoreglare**, însumând toate dimensiunile amintite anterior, prezintă următoarea situație. Între lotul experimental (media fiind 46,98) și cel de control (media fiind 43,39), înainte de intervenție, rezultatele sunt relativ asemănătoare, prezentând un nivel declarat de autoreglare a activității de învățare mediu (Fig. nr. IV. 11. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul nivelului de autoreglare în faza de pretest, p. 200).

Lotul experimental prezintă o medie ușor mai mare decât cel de control, în etapa de pretest. După cum putem observa privind datele centralizate în Tab nr. IV. 16. Diferența dintre medii pentru loturile experimentale și de control în etapa de posttest, p. 198, diferența dintre medii este pentru variabila Autoreglare în etapa posttest este de -11,99 ( $t = -7,552$ ;  $p < 0,000$ ), arătând creșterea gradului de conștientizare a importanței acesteia în învățare, cât și utilizarea mai frecventă a strategiilor specifice.

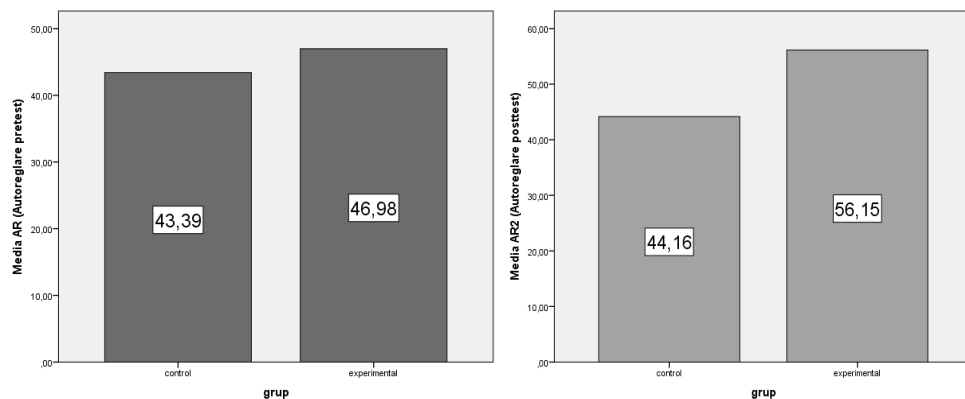


Figura nr. IV. 11. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul nivelului de autoreglare în faza de pretest și posttest

În etapa de postintervenție, diferența dintre mediile loturilor experimentale și de control pentru variabila Autoreglare, este mai mare, indicând o creștere semnificativ puternică, în timp ce lotul de control s-a menținut cvasiconstant în ceea ce privește scorurile la această variabilă.

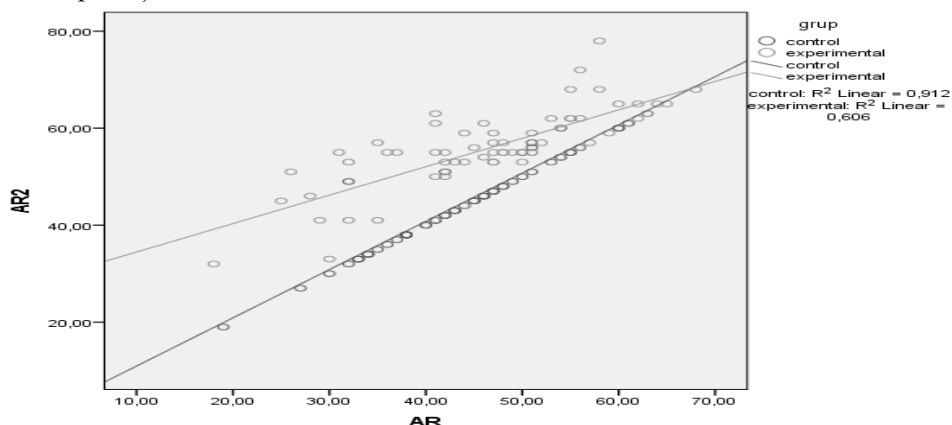
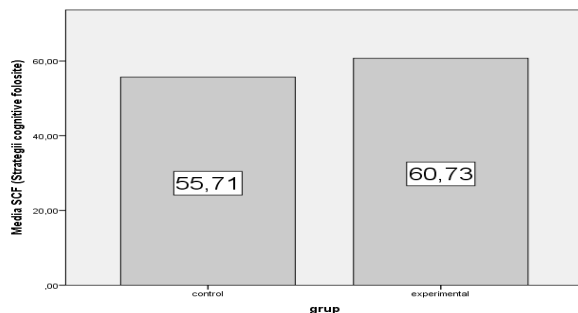


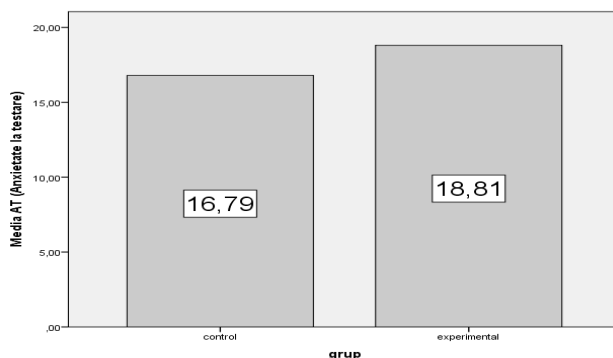
Figura nr. IV. 12. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul nivelului de autoreglare în etapele de pretest și posttest

În Fig. nr. IV. 12 Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul nivelului de autoreglare în faza de pretest și posttest, p. 200, am dorit să avem o imagine a modificării acestei variabile înainte și după experiment, diferențiat pe cele două loturi. Am dorit să verificăm linearitatea relației dintre variabile, astfel observăm că linearitatea relației este mai puternică în cazul lotului de control, ceea ce o putem interpreta ca reprezentând nemodificarea scorurilor după perioada de nonintervenție pentru lotul de control. Linia corespunzătoare subiecților din lotul experimental este deasupra liniei corespunzătoare lotului de control, ceea ce înseamnă că scorurile obținute sunt mai mari comparativ cu lotul de control.

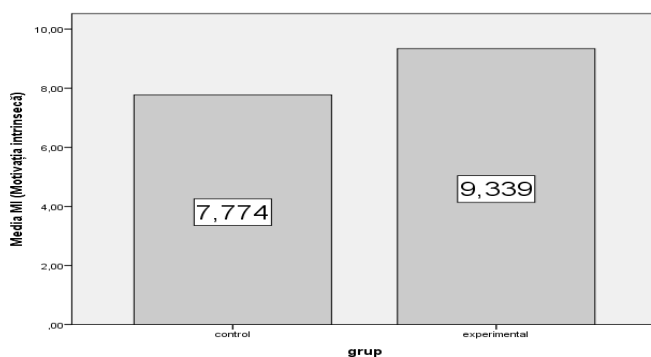


**Figura nr. IV.13.** Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul mediilor variabilei Strategii cognitive folosite în etapa posttest

După cum putem observa în Fig. nr. IV. 13. Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul mediilor variabilei Strategii cognitive folosite în etapa posttest, p. 201, lotul experimental înregistrează o creștere a scorurilor la variabila Strategii cognitive folosite după intervenția experimentală. Valoarea coeficientului  $t(123) = -2,286$ ,  $p = 0,02$  confirmă eficiența intervenției.



**Figura nr. IV. 14.** Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul mediilor variabilei Anxietate la testare în etapa posttest



**Figura nr. IV. 15.** Diferențe între lotul experimental și cel de control sub aspectul mediilor variabilei Motivație intrinsecă în etapa posttest

Nivelul mediei loturilor experimentale comparativ cu lotul de control pentru variabila Motivație intrinsecă este mai mare, ceea ce dovedește că intervenția formativă a influențat pozitiv și această dimensiune.

### Progresul elevilor cu dificultăți de învățare

Progresul realizat de elevii cu dificultăți de învățare este evident prin analiza și interpretarea rezultatelor finale obținute de întregul grup experimental. Însă, pentru a realiza o verificare detaliată, am utilizat testele statistice T de comparare a mediilor pentru eșantioane independente.

**Tabelul nr. IV. 18.** Diferențe dintre mediile la variabilele performanță și autoreglare, în funcție de variabila Dificultăți de învățare

Statistică de grup					
	Grup	Nr	Medie	Deviație std.	Media erorii std.
<b>MEDIE</b>	1	26	6,8535	,68486	,13431
	2	36	8,9417	,74604	,12434
<b>TEST1</b>	1	26	7,7308	,60383	,11842
	2	36	9,3611	,72320	,12053
<b>TEST2</b>	1	26	7,8077	,56704	,11121
	2	36	9,0556	,67377	,11230
<b>AR</b>	1	26	43,2308	11,70746	2,29602
	2	36	49,6944	10,17509	1,69585
<b>AR2</b>	1	26	52,8846	10,21500	2,00333
	2	36	58,5000	6,01664	1,00277

În tabelul anterior (Tabelul nr. IV. 18 Diferențe dintre mediile la variabilele performanță și autoreglare, în funcție de variabila Dificultăți de învățare, p. 202), sunt prezentate mediile scorurilor obținute de cele două grupuri, codificate astfel: grup 1 – elevii cu dificultăți de învățare și grup 2 – elevii fără dificultăți de învățare. Am ales să prezentăm sintetic mediile rezultatelor obținute la limba și literatura română, în cele trei momente de evaluare precum și nivelul declarat de utilizare a strategiilor de învățare autoreglată, în cele 2 momente de evaluare, la începutul experimentului și la finalul acestuia.

Analizând datele centralizate în tabelul de mai sus, constatăm că progresul elevilor cu dificultăți de învățare este unul superior celor fără dificultăți la nivelul variabilei Rezultate școlare obținute. Astfel, pentru grupul elevilor cu dificultăți de învățare, se observă o creștere progresivă de la media 6,8535, în perioada de pretest, la media 7,7308, în momentul al doilea de evaluare, la mijlocul experimentului, până la media de 7,8077, la finalul experimentului. Această creștere reprezintă o îmbunătățire ușoară a nivelului performanțelor școlare, fiind, de altfel, mai mare decât în cazul grupului de elevi fără dificultăți de învățare.

În ceea ce privește grupul de elevi fără dificultăți de învățare, constatăm că există o creștere a nivelului rezultatelor școlare obținute, dar nu la fel de mare ca în cazul celor cu dificultăți. Astfel, aceștia pornesc de la o medie de 8,9417, în etapa de pretest, urmând ca în momentul al doilea de evaluare să înregistreze un mic progres (media de 9,3611), urmând ca în momentu posttestului să înregistreze o ușoară scădere a nivelului obținut, dar peste limita celui de început (media de 9,0556).

*Obținerea acestor rezultate ne conferă dreptul de a afirma că acest program de intervenție, care a vizat dezvoltarea competenței de învățare autoreglată, este unul oportun pentru elevii cu dificultăți de învățare din eșantionul analizat.*

Am dorit să verificăm dacă există diferențe semnificative între elevii cu dificultăți de învățare și cei fără dificultăți, în privința scorurilor obținute la toate variabilele analizate. Prin urmare am aplicat testul T de comparare a mediilor rezultatelor la variabilele analizate în funcție de variabila Dificultăți de învățare, care împarte lotul experimental în două grupuri, amintite anterior (grupul elevilor cu dificultăți de învățare și grupul elevilor fără dificultăți de învățare).



Datele obținute sunt centralizate în Tabelul nr. IV. 19. Rezultatele la testul T de comparare a mediilor în funcție de variabila Dificultăți de învățare, p. 205. Constatăm că există diferențe semnificative între rezultatele obținute de grupurile analizate, la nivelul variabilelor Performanță școlară (evaluată în cele 3 momente), Reglare internă, Motivație intrinsecă, Valoare intrinsecă, Autoeficacitate și Autoreglare (evaluată în cele două momente). Prin urmare, rezultatele obținute de grupul elevilor fără dificultăți de învățare sunt superioare celor cu dificultăți, dar această constatare nu anulează faptul că elevii din grupul cu dificultăți au înregistrat progrese notabile.

Variabilele la care nu s-au observat diferențe semnificative statistic sunt Reglarea externă, Indicele de autonomie relativă, Anxietatea în condiții de testare și Strategiile cognitive folosite. Constatăm că întreg grupul experimental, prin prisma acestor ultime analize, nu a asociat învățarea produsă în timpul experimentului cu motivația externă.

Ambele grupuri au simțit nevoia unei direcționări în demersul de învățare și de a cere ajutorul profesorilor ce au implementat experimentul și adulților semnificativi din viața lor. Elevii cu dificultăți de învățare nu prezintă un nivel mai ridicat de anxietate în condiții de evaluare școlară, comparativ cu colegii lor. Lipsa unor diferențe semnificative statistic între rezultatele celor două grupuri la variabila Strategiile cognitive folosite ne permite să afirmăm că achiziționarea acestora, în timpul experimentului s-a realizat la fel, neexistând diferențe între elevi.

*Astfel, considerăm că elevii cu dificultăți de învățare pot achiziționa strategii cognitive de învățare autoreglată, care să-i ajute în facilitarea demersului de învățare, în aceeași măsură ca și cei care nu întâmpină probleme în învățare.*

**Tabelul nr. IV. 19. Rezultatele la testul T de comparare a mediilor în funcție de variabila Dificultăți de învățare**

	Testul Levene		Testul T pentru egalitatea mediilor				
	F	Prag de semnif.	t	df	Prag de semnif.	Diferența dintre medii	Eroarea std. a diferenței
<b>MEDIE</b>	,546	,463	-11,251	60	,000	-2,08821	,18561
			-11,409	56,547	,000	-2,08821	,18303
<b>TEST1</b>	2,638	,110	-9,370	60	,000	-1,63034	,17399
			-9,649	58,661	,000	-1,63034	,16897
<b>TEST2</b>	,115	,736	-7,678	60	,000	-1,24786	,16253
			-7,896	58,518	,000	-1,24786	,15804
<b>ER</b>	,652	,423	-,077	60	,939	-,07265	,93803
			-,076	49,856	,940	-,07265	,95704
<b>RJ</b>	,003	,960	-2,573	60	,013	-3,01923	1,17349
			-2,572	53,977	,013	-3,01923	1,17377
<b>RI</b>	3,597	,063	-4,780	60	,000	-2,66880	,55831
			-4,959	59,366	,000	-2,66880	,53820
<b>MI</b>	,846	,361	-3,611	60	,001	-2,70299	,74858
			-3,543	50,088	,001	-2,70299	,76293
<b>RAI</b>	,354	,554	-1,932	60	,058	-4,91026	2,54097
			-1,964	56,938	,054	-4,91026	2,49952
<b>AE</b>	,078	,781	-3,215	60	,002	-8,44444	2,62696
			-3,190	52,458	,002	-8,44444	2,64750
<b>VI</b>	,338	,563	-2,829	60	,006	-6,38675	2,25772
			-2,772	49,772	,008	-6,38675	2,30437
<b>AT</b>	,005	,944	1,060	60	,293	1,45940	1,37700
			1,046	51,401	,300	1,45940	1,39480
<b>SCF</b>	3,969	,051	-1,566	60	,123	-5,15812	3,29371
			-1,478	41,779	,147	-5,15812	3,48903
<b>AR</b>	,667	,417	-2,317	60	,024	-6,46368	2,78987
			-2,264	49,248	,028	-6,46368	2,85440
<b>AR2</b>	7,987	,006	-2,715	60	,009	-5,61538	2,06850
			-2,507	37,419	,017	-5,61538	2,24028

**Interpretarea rezultatelor obținute prin aplicarea chestionarului sociometric în etapa de posttest**

*După desfășurarea experimentului*, observăm, la o nouă aplicare a chestionarului, că dinamica de grup se schimbă, relațiile dintre elevii din lotul

experimental devenind mai apropiate. Relațiile se îmbunătățesc, astfel, aproape toți subiecții obținând din partea colegilor aprecieri. Observăm, de asemenea, că numărul respingerilor a scăzut semnificativ, astfel subiecții exprimând faptul că ar putea pune pe al doilea loc (la primul item) pe oricare coleg, datorită îmbunătățirii relațiilor dintre aceștia. Adversitățile lotului experimental scad semnificativ, aceasta reprezentând încă o dovadă a îmbunătățirii relațiilor dintre elevi.

Putem concluziona că programul de intervenție a avut un efect pozitiv și asupra calității relațiilor dintre subiecții loturilor experimentale, facilitând formarea unor atitudini de deschidere față de ceilalți, de reală colaborare, elevii respectând diferențele dintre ei fără a influența negativ calitatea relațiilor dintre ei.

Drept urmare considerăm că *ipoteza nr. 3: Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de interacțiune la nivelul grupurilor de elevi*, se confirmă.

#### **IV.8.6 Rezultatele cercetării privind nivelul de satisfacție al elevilor asupra eficienței programului de intervenție**

Tot în etapa de posttest am fost interesați să colectăm informații privind nivelul de satisfacție în învățare al elevilor care au participat la experiment. Am fost interesați de a afla cum percep elevii oportunitatea și utilitatea acestui program precum și câte, care au fost dificultățile întâmpinate de-a lungul desfășurării experimentului.

Metoda de cercetare utilizată a fost interviul semistructurat, construindu-ne propriul instrument de evaluare, ghidul de interviu. În proiectarea ghidului am pornit de la obiectivele cercetării la care am adăugat informațiile obținute din monitorizarea desfășurării experimentului.

Setul de întrebări a vizat identificarea dificultăților întâmpinate de elevi privind:

- Planificarea și respectarea planului de lucru;
- Stabilirea relațiilor de colaborare cu colegii;
- Menținerea relațiilor de colaborare cu colegii;
- Conștientizarea și monitorizarea motivației și a emoțiilor/ afectelor;
- Conștientizarea și monitorizarea efortului investit în rezolvarea sarcinilor;
- Conștientizarea și monitorizarea timpului folosit;
- Conștientizarea și monitorizarea nevoii de ajutor;

- Selectarea și adaptarea strategiilor cognitive pentru învățare;
- Selectarea și adaptarea strategiilor pentru conducerea motivației;
- Schimbarea sau renegocierea sarcinii.

În urma analizei frecvenței răspunsurilor primite, am observat că 27,5% dintre elevi au întâmpinat dificultăți în etapa de planificare și respectare a planului de lucru. Aceștia au inclus în această categorie, dificultățile întâmpinate în a desprinde o imagine globală a modalităților de atingere a scopurilor de învățare. Considerăm că unele dintre motivele acestei situații au fost vârsta fragedă a participanților și lipsa de antrenament în efortul metacognitiv.

De asemenea am fost interesați de a obține informații în legătură cu modalitățile de ameliorare a acestor dificultăți descoperite de elevi. Dintre răspunsurile primite am selectat pentru a le prezenta pe următoarele soluții posibile, propuse de elevii chestionați:

- Antrenament în situații de planificare a activității;
- Prezentarea și argumentarea scopurilor legate de învățarea fiecărei discipline de învățământ;
- Stimularea încrederii în capacitățile proprii de autoreglare a învățării.

În ceea ce privește stabilirea și menținerea relațiilor de colaborare cu colegii, elevii nu au întâmpinat dificultăți, întrucât clasa de elevi prezintă un grad de coeziune ridicat, datorat în parte și activităților de facilitare a formării unui climat de cooperare între membrii clasei.

Conștientizarea motivației și a emoțiilor/ afectelor, a efortului investit în rezolvarea sarcinilor, a timpului folosit, a nevoii de ajutor nu au ridicat dificultăți elevilor. Însă 53% dintre elevi au întâmpinat dificultăți în a monitoriza aceste aspecte și în a susține nivelul propus pentru aspectele amintite. Din totalul de elevi, 15,5 % au pus pe primul loc în topul dificultăților întâmpinate selectarea și adaptarea strategiilor cognitive pentru învățare precum și a celor pentru conducerea motivației.

Elevii au motivat că au întâmpinat probleme în alegerea celor mai potrivite strategii, în cele mai multe cazuri preferând modelarea celor utilizate la activitățile de la școală. Doar 4% din totalul de elevi au declarat că nu au întâmpinat nicio dificultate în implementarea acestui mod de lucru.

O majoritate covârșitoare, 98,2 % dintre elevi, consideră că acest program a fost folositor, temele propuse în cadrul programului fiind adecvate nevoilor de formare. Metodele de predare – învățare, precum și metodele de evaluare utilizate au fost considerate ca fiind stimulative, unele dintre ele fiind deja cunoscute (de ex. hărțile conceptuale).

De asemenea, elevii au menționat că au apreciat atmosfera în cadrul programului, climatul psihosocial de susținere creat. Din punctul lor de vedere, acesta a reprezentat unul dintre cele mai mari beneficii, întrucât au fost relaxați, s-au simțit încurajați și o mare parte dintre ei și-au schimbat opiniile negative referitoare la propria persoană, cât și privitor la stilul de lucru.

Afirmăm că *"Ipoteza nr. 2: Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de satisfacție al acestora"* se confirmă, având în vedere că toți subiecții au răspuns pozitiv la întrebarea care viza relația dintre programul de formare propus și creșterea eficienței activității de învățare.

#### ***IV.9 Interpretarea rezultatelor***

La sfârșitul etapei de pretest, rezultatele au indicat că lotul experimental conține atât elevi care reușesc să-și regleze comportamentul în învățare, cât și un număr impresionant de elevi care nu pot face acest lucru sau care reușesc la un nivel mediu. Analiza statistică descriptivă efectuată ne arată că exista o predominanță a scorurilor mici, la variabila Autoreglare înainte de începerea experimentului. De asemenea, elevii au dovedit un nivel scăzut al motivației intrinseci și considerau că dețin un nivel scăzut de eficiență în învățare. Subiecții nu conștientizau valoarea intrinsecă a celor învățate, nici utilitatea acestora.

În urma analizei rezultatelor obținute prin aplicarea testului T, de comparare a mediilor, pentru două eșantioane independente am concluzionat că, înaintea începerii experimentului, grupurile de control și cele experimentale erau echivalente atât sub raportul rezultatelor școlare obținute cât și în cazul variabilelor Autoeficacitate (AE), Valoare intrinsecă (VI), Reglarea externă (ER) și Motivația intrinsecă (MI), Indicele de autonomie relativă (RAI), Anxietate la testare (AT), rezultatele obținute fiind ne semnificative statistic. Aceste rezultate au permis desfășurarea experimentului în condițiile necesare pentru obținerea unor date neviciate.

Pe parcursul intervenției experimentale, am investigat următoarele variabile: nivelul de autoreglare a învățării, nivelul motivației intrinseci și nivelul performanțelor obținute. Instrumentele de evaluare au fost chestionarele de strategii motivaționale pentru învățare SRQ-A, MSLQ – CV, jurnalul de învățare, fișe de progres, probe de performanță similare ca nivel de dificultate și complexitate, pentru disciplina Limba și literatura română. Am luat în considerare trei momente de efectuare a evaluării: la începutul experimentului, pe parcursul și la finele acestuia.

Nivelul de autoreglare a reprezentat obiectul unor analize atât calitative cât și cantitative. Analizând jurnalele de învățare am descoperit că nivelul de autoreglare în învățare a crescut progresiv, de-a lungul experimentului. *Încă o dată ni se confirmă faptul că **autoreglarea** este o **competență**, fiind evidențiat astfel aspectul dobândit al acesteia. Printr-o astfel de poziționare teoretică am vizat depășirea limitelor altor modele ale autoreglării și fundamentarea originii fenomenului autoreglării în zona modelării sociale. Prin urmare, suntem convinși că autoreglarea conștientă a comportamentului se realizează în mare măsură în urma experiențelor de învățare.*

Pentru a verifica rezultatele obținute, am utilizat ANOVA simplă cu măsurători repetate, obținând diferențe semnificative între cele trei momente de evaluare în ceea ce privește competența de autoreglare și nivelul rezultatelor școlare. Rezultatele obținute în urma analizei la nivelul designului intrasubiecți ne permit să afirmăm că ipoteza nr. 1 a experimentului *”Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale performanței școlare”* se confirmă. Prin urmare programul de intervenție a avut un efect puternic asupra creșterii nivelului performanțelor școlare.

După cum am precizat în partea teoretică a acestei lucrări, ansamblul de strategii cognitive folosite de elevii cu dificultăți în activitatea de învățare este unul săracăcios (Reid, R., & Lienemann, T. O., 2006). În urma aplicării programului de intervenție, subiecții lotului experimental și-au îmbunătățit nivelul de coordonare și monitorizare a activităților școlare care se desfășoară simultan sau într-o succesiune rapidă; angajarea autoreglată a activităților mentale (planificare, monitorizare, control, revizuire și reflecție) este mai clară și mai frecventă precum și nivelul de conștientizare a importanța și necesitatea folosirii strategiilor pentru posibilele sarcini date.

În etapa de posttest am investigat pe lângă variabilele amintite anterior, nivelul motivațional (motivația intrinsecă), anxietatea în condiții de testare și nivelul de satisfacție al elevilor. Am efectuat analize comparative și între rezultatele subiecților din loturile experimentale și cele de control.

Am constatăm că există diferențe semnificative între medii, în cazul variabilelor Reglare internă (RJ)  $t(122) = 2,354$ ,  $p = 0,02$ , Motivație intrinsecă (MI)  $t(122) = 3,162$ ,  $p = 0,02$  și Strategii cognitive folosite (SCF)  $t(122) = 2,42$ ,  $p = 0,01$ , ceea ce demonstrează că scorurile obținute la aceste aspecte analizate sunt semnificativ mai mari la lotul experimental comparativ cu cel de control, în etapa de evaluare intermediară a programului de intervenție.

Elevii au experimentat progrese semnificative la nivelul ariilor motivațională și afectivă, în urma acestui experiment, astfel credințele și convingerile despre posibilitățile individuale au devenit mult mai realiste și pozitive. Nivelul perceput de eficacitate de sine, nivelul stimei de sine, interesul pentru activitate, stările afective trăite în raport cu sarcina, valoarea și importanța acordată sarcinii sunt aspecte care influențează puternic nivelul de mobilizare a resurselor disponibile și care, în urma acestui program, au arătat un nivel mult mai ridicat.

Variabilele care nu au înregistrat diferențe semnificative la testul T sunt VI (valoare intrinsecă), AE (autoeficacitate percepută), RAI (indicele de autonomie relativă), RI (reglarea identificată), ER (reglare externă). Dimensiunile menționate nu prezintă în posttest creșteri semnificative față de lotul de control, dar prezintă creșteri față de momentul de pretest. Conștientizarea și monitorizarea efortului, a timpului investit în rezolvarea sarcinii a permis elevilor să-și modifice tipare de comportament nerentabile, în condițiile unei responsabilizări realiste.

În urma analizei interviul semistructurat prin care am colectat informații privind nivelul de satisfacție, am constatat că elevi consideră că acest program a fost folositor, temele propuse în cadrul programului fiind adecvate nevoilor de formare.

Ipoteza nr. 2: *"Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de satisfacție al acestora"* se confirmă, toți subiecții apreciind pozitiv relația dintre programul de formare propus și creșterea eficienței activității de învățare.

Ceea ce au apreciat aceștia au fost beneficiile obținute în urma programului, concretizate mai ales în creșterea nivelului de încredere în forțele proprii.

Am fost interesați de a urmări dinamica de grup în cazul celor două loturi. Am utilizat ca instrument de evaluare chestionarul Indicatori ai coeziunii de grup, investigând modelele de interacțiune din cadrul loturilor de subiecți.

Rezultatele obținute ne permit să afirmăm că ipoteza nr. 3: *Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de interacțiune la nivelul grupurilor de elevi*, se confirmă. Programul de intervenție a avut un efect pozitiv și asupra calității relațiilor dintre subiecții loturilor experimentale, facilitând formarea unor atitudini de deschidere față de ceilalți, de reală colaborare, elevii respectând diferențele dintre ei fără a influența negativ calitatea relațiilor dintre ei.

Am constatat ameliorarea elementele contextului educațional ce interacționează cu nivelul de implicare în învățare. Unele dintre acestea, cu precădere urmărite, au fost aspectele legate de percepția asupra climatului școlar, calității interacțiunilor atât cu profesorii, cât și cu colegii, asupra gradului de apartenență la grup.

#### ***IV.10 Concluzii. Propuneri***

În urma interpretării analizelor statistice efectuate până în acest moment, rezultatele obținute confirmă existența unor relații directe și indirecte între variabilele studiate, fiind congruente cu ipotezele avansate.

Rezultatele obținute indică faptul că programul psihopedagogic de dezvoltare a abilităților elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale are efect pozitiv semnificativ asupra nivelului performanțelor școlare. Astfel, elevii care au parcurs acest program, au obținut rezultate școlare superioare în rezolvarea sarcinilor de învățare față de lotul de control.

În încercarea de a limita cât mai mult influența unor factori externi, am căutat să controlăm și factorii ce țin de personalitatea, nivelul de pregătire psihopedagogică și de specialitate, stilul de predare al cadrului didactic care predă disciplina de învățământ la nivelul căreia s-a intervenit. Astfel, am implementat experimentul la clase ce au același profesor de limbă și literatura română.

S-au folosit toate formele de organizare a activității (frontal, grupal, individual), insistând pe modalități de lucru în echipe mici, fiind considerate adecvate pentru elevii cu dificultăți de învățare. Mijloacele didactice care s-au folosit, au servit stimulării multisenzoriale ale elevului, fiind menite să faciliteze



transmiterea și receptarea mesajului, fixarea, consolidarea noilor informații (audiobook-uri, laptop, videoproiector, tablă, creioane, markere, carioci, foarfece, lipici, etc.).

Metodele de predare-învățare utilizate au fost: joc de rol, conversația, problematizarea, munca în grup, brainstormingul, explicația, demonstrația, diagramele Venn, metafora, organizatori grafici, hațuri cognitive etc.. Ca forme de evaluare, s-au utilizat inter- și autoevaluare, iar ca instrumente de evaluare, testul scris, fișele de progres și portofoliul.

Modelul propus demonstrează influența directă cât și indirectă a competenței de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare obținute de elevii din clasele a VIII-a. Modelul avansat demonstrează existența factorului mediator, competența de învățare autoreglată, în relația variabilelor de personalitate cu performanța școlară obținută.

Dimensiunile pe care se produce medierea sunt planurile: *metacognitiv* (vizibil prin strategiile de planificare a activității, de monitorizare și evaluare a eficacității acestora, aprecierea calității activității de învățare), *motivațional* (prin conștientizarea nivelului de dezvoltare, reglarea efortului și aprecierea autoeficienței, a satisfacției resimțite în raport cu prestația) și *emoțional* (prin plusul de încredere în forțele proprii și siguranța unui mediu, context de învățare stimulat și suportiv).

Fixarea unor scopuri orientate spre competențe ajută elevii în canalizarea resurselor cognitive și motivaționale în direcția unor planificări realiste și monitorizări eficiente, urmate de adaptarea strategiilor de lucru, în funcție de analiza rezultatelor obținute. Acest comportament de autoreglare facilitează creșterea nivelului de autoeficacitate percepută, transformându-se în motor motivațional în susținerea rezolvării unei noi sarcini de învățare.

Diferențele semnificative statistic obținute între rezultatele din pretest și posttest ale elevilor din loturile experimentale, cât și cele obținute între lotul de control și cel experimental, ne îngăduie să apreciem că ipoteza generală a cercetării experimentale a fost validată.

Utilizarea programului psihopedagogic de dezvoltare a abilităților de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale ale elevilor și-a dovedit eficiența, atingându-și scopul de ameliorare a performanțelor școlare la limba și literatura română ale elevilor cu dificultăți de învățare din lotul experimental.

## CAPITOLUL V. CONSIDERAȚII FINALE

### *V.1. Concluzii privind fundamentarea teoretică*

Demersul teoretico-metodologic prezentat în lucrarea de față este centralizat în jurul a două concepte cheie: dificultăți de învățare și competența de învățare autoreglată. Ambele domenii de studiu sunt din ce în ce mai prezente în cercetarea psiho – pedagogică contemporană.

Atât dificultățile de învățare cât și competența de învățare autoreglată reprezintă domenii de explorare teoretică și practică interdisciplinare. Principalele perspective din care am investigat conceptele sunt abordarea psihologică și cea educațională. Fundamentarea psihologică a vizat atât descrierea caracteristicilor și zonelor de influență a categoriei dificultăților de învățare, cât și dinamica componentelor autoreglării în raport cu performanța. Abordarea pedagogică a celor două aspecte investigate intenționează să ofere posibile repere metodologice de implementare a dezvoltării competenței de învățare autoreglată, ținând cont de specificul și particularitățile individuale ale elevilor în cadrul programelor educaționale.

Prima parte a lucrării reprezintă o sinteză realizată cu scopul de a fundamenta teoretico – metodologic cercetarea propusă. Astfel, în orice școală, orice elev poate avea dificultăți de învățare, într-un anumit moment, la un anumit obiect de învățământ, la o anumită activitate sau la mai multe. Dificultățile de învățare pot fi prezente o scurtă perioadă de timp sau pot marca întregul parcurs școlar al elevilor. Școala contemporană este o **școală a mării diversități individuale**, care tinde să fie o școală pentru toți - o școală incluzivă, iar categorizarea dificultăților de învățare trebuie să reflecte această diversitate, precum și diversitatea suportului educațional de care au nevoie elevii. Aria de cuprindere cât și definirea conceptului de dificultăți de învățare sunt încă aspecte controversate în literatura de specialitate. Ne situăm pe poziția acelor cercetători care definesc și raportează dificultățile de învățare la marea diversitate individuală.

Definim competența de învățare autoreglată ca fiind „competența educabilului de a-și planifica, executa și evalua procesele de învățare, ceea ce implică decizii continue asupra aspectelor cognitive, motivaționale și comportamentale ale procesului ciclic de învățare” (Wirth, Leutner, 2008, p. 103).

## ***V.2. Concluzii privind cercetarea constatativă***

Partea a doua a acestei lucrări cuprinde cercetări privind nivelul învățării autoreglate la elevii de gimnaziu. În capitolul al treilea am prezentat cercetarea constatativă întreprinsă privind factorii psihoindividuali și contextuali care influențează rezultatele școlare la elevii cu dificultăți de învățare. În elaborarea modelului de cercetare, am pornit de la modelul inițial propus de McKenzie, Gow și Schweitzer (2004), care analizează predictorii reușitei academice, conturându-ne propriul model de cercetare.

Demersul de cercetare corelațională se fundamentează pe două direcții de investigare:

- ✓ *Care sunt factorii individuali care influențează semnificativ procesul de depășire a dificultăților de învățare?*
- ✓ *Cum influențează strategiile de învățare autoreglată relațiile dintre factorii individuali și reușita școlară?*

Cercetarea s-a realizat pe un lot de 270 de elevi din ciclul gimnazial, aparținând populației școlare din județul Brașov. Lotul de subiecți cuprinde elevi din clasele a VII-a și a VIII-a, cu rezultate școlare bune și slabe, cu și fără dificultăți de învățare. Am intenționat să cuprindem în grupul de participanți atât elevi fără probleme educative speciale, elevi cu dificultăți de învățare ușoare, cât și elevi cu dificultăți de învățare specifice și/ sau cu cerințe educative speciale pentru a surprinde mai bine legături care apar între folosirea strategiilor de învățare autoreglată și performanța școlară obținută.

Premisele teoretico-metodologice care stau la baza etapei constatative sunt următoarele:

- ✓ implementarea programului de intervenție ameliorativă se fundamentează pe identificarea ponderii influenței factorilor determinanți;
- ✓ pentru a realiza experimentul propus este necesară realizarea unei analize de nevoi de dezvoltare a participanților;
- ✓ cunoașterea particularităților grupului țintă permite realizarea unei intervenții punctuale, măbind posibilitățile de remediere/ recuperare a dificultăților de învățare întâmpinate și menținerea progresului făcut.

Metodele de cercetare folosite în această etapă a proiectului de cercetare sunt metoda testelor, ancheta pe bază de chestionar și studiul documentelor.

Am utilizat următoarele instrumente:

**Testul REY**, elaborat în anul 1964, de *Andre Rey*, evaluează particularitățile memoriei verbale imediate (capacitatea de engramare, stocare și reactualizare).

**Chestionarul *Indicatori ai coeziunii de grup*** are ca scop identificarea relațiilor existente între colegii de clasă prin măsurarea relațiilor afectiv-simpatetice dintre membrii grupurilor.

**Testul „*Matricilor Progressive Standard*”**, elaborat în 1938 de J. C. Raven, o probă neverbală colectivă pentru măsurarea inteligenței generale, fiind puternic saturat în factorul „g”. Întrucât nu am achiziționat testul Raven cu drepturile de autor aferente, am folosit datele obținute de consilierii școlari în urma aplicării acestui test, în baza acordurilor de parteneriat încheiate cu școlile în care s-a desfășurat cercetarea. Menționăm că psihologii școlari cu care am colaborat dețin drepturi de autor pentru folosirea acestui test în scopuri educaționale.

**Chestionarul de strategii motivaționale pentru învățare MSLQ-CV** adaptat și validat de Lee John Chi-Kin, Zhang Zhonghua, Yin Hongbiao (2010) pentru populația chineză, care măsoară orientările motivaționale ale elevilor și strategiile de învățare folosite pentru diferite discipline. Chestionarul a fost aplicat și validat pe populație școlară de gimnaziu (1354 elevi), clasele a șaptea, a opta și a noua. Motivele care au stau la baza alegerii folosirii acestei variante pentru elevii de gimnaziu, ținând cont de faptul că am vizat să includem în populația țintă și elevi cu dificultăți de învățare, au fost adaptarea variantelor inițiale pentru elevii de gimnaziu și lipsa itemilor care se scorează invers, despre care credem că ar putea determina confuzii pentru elevii cu dificultăți de învățare.

Chestionarul a fost publicat de Lee John Chi-Kin, Zhang Zhonghua, Yin Hongbiao (2010), cu toate datele necesare pentru a putea fi replicată cercetarea, de asemenea comunitatea științifică putând folosi instrumentul fără taxe pentru drepturi de autor. Am asigurat corespondența în limba română din limba engleză a instrumentului, utilizând procedura traducere – retraducere.

**Chestionar de identificare a nivelului de autoreglare academică, Academic Self-Regulation Questionnaire SRQ-A**, elaborat de Ryan & Connell (1989), diferențiază câteva tipuri de reglare comportamentală vizând gradul în care

acestea prezintă funcționarea autonomă sau autodeterminată (versus controlată). Motivația intrinsecă este prototipul activității autonome; când oamenii sunt motivați intrinsec, ei sunt prin definiție autodeterminați. Activitatea motivată extrinsec, prin contrast, este adesea controlată extern. **SRQ-A**, construit și validat de Ryan & Connell (1989), măsoară orientările motivaționale și strategiile de învățare folosite pentru sarcinile școlare, fiind special conceput pentru elevii din ciclul primar și gimnaziu. Versiunea folosită pentru scopurile acestei cercetări a fost elaborată de Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992) și se adresează elevilor cu dificultăți de învățare.

### **Inventarul de personalitate BFI**

Modelul „Big Five” se înscrie în linia teoretică care concepe personalitatea umană sub forma unei structuri de trăsături, având ca preocupare descoperirea unei taxonomii a factorilor de personalitate. În versiunea folosită de noi pentru această cercetare, congruentă cu linia teoretică aleasă (John, O.P., Naumann, L.P., Soto, C.J., 2008; John, O. J., & Srivastava, S., 1999; Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. 2011), am utilizat modul de definire a celor 5 factorilor după cum urmează: *Extraversiune, Agreabilitatea, Nevrotismul, Conștiinciozitatea, Deschiderea*. Pentru cercetarea de față am folosit varianta dezvoltată de John, O. J., & Srivastava, S. (1999), recomandată de autor, după ce ne-a permis folosirea chestionarului construit pentru copii cu dificultăți de învățare. Alături de permisiunea de utilizare a chestionarului, autorul ne-a oferit și instrucțiunile de scorare a itemilor, cât și sintaxele ce pot fi utilizate în SPSS.

Deoarece instrumentele folosite în această cercetare sunt adaptate prima dată pentru populație românească, inițial am efectuat un studiu pilot pe o populație de 100 de elevi de ciclu gimnazial, ale căror rezultate favorabile ne-au permis continuarea cercetării. Am ales să investigăm în special fidelitatea scalelor și chestionarelor pentru a afla gradul de precizie (încredere, stabilitate, consistență internă și temporară) cu care instrumentele măsoară caracteristicile vizate.

Dintre metodele cunoscute de verificare a fidelității unor instrumente am ales metoda consistenței interne (metoda alfa Cronbach). În cazul studiului pilot, care a avut ca scop adaptarea pentru populația noastră școlară a chestionarului de identificare a nivelului de autoreglare academică (Academic Self-Regulation Questionnaire SRQ-A), am obținut un coeficient Alfa Cronbach de 0,813. Chestionarul de strategii motivaționale pentru învățare (MSLQ-CV), a obținut un coeficient Alfa Cronbach de 0,926 pe populație românească, iar inventarul de personalitate Big Five (BFI) adaptat, versiunea pentru copii de gimnaziu, cât și

pentru persoanele cu dificultăți de învățare, construit de John, O. P. & Srivastava, S., (1999), a prezentat un coeficient Alfa Crobach de 0,826.

Analiza descriptivă a rezultatelor obținute în urma aplicării instrumentelor prezentate arată că lotul de subiecți raportează un nivel scăzut de încredere în propriile reușite, considerând a avea un nivel scăzut de eficiență în învățare. Elevii investigați prezintă tendința de a nu conștientiza valoarea intrinsecă a celor învățate cât și a utilității acestora, fiind constrânși să învețe de profesori, părinți sau de teama unei note slabe. Considerăm că și vârsta participanților are un aport important în cristalizarea acestei tendințe. De asemenea, am observat că subiecții studiului dovedesc un nivel scăzut al motivației intrinseci.

***Ipotezele cercetării constataive s-au confirmat.*** Prin urmare, factorii de personalitate care corelează cu variabila performanță sunt Conștiinciozitatea ( $p(270) = 0,314$ ,  $p = 0,00$ ), Deschiderea ( $p(270) = 0,450$ ,  $p = 0,00$ ), și Agreabilitatea ( $p(270) = 0,222$ ,  $p = 0,00$ ). Acestea prezintă valori ale coeficienților de corelație din care rezultă că relațiile dintre variabilele analizate sunt medii și puternice, dar la un prag de semnificație foarte bun.

Cea de-a doua direcție de analiză a rezultatelor, între variabilele nivelul rezultatelor obținute și dimensiunile autoreglării raportate, relevă obținerea unor coeficienți de corelație medii, dar praguri de semnificație foarte bune. De asemenea, am observat că *motivația influențează puternic performanța școlară, iar autoreglarea influențează această legătură*. Prin urmare, variabilele care influențează puternic performanța școlară sunt nivelul de reglare internă ( $p(270) = 0,514$ ,  $p = 0,00$ ), motivația intrinsecă ( $p(270) = 0,402$ ,  $p = 0,00$ ) și nivelul perceput al autoeficacității ( $p(270) = 0,515$ ,  $p = 0,00$ ). Variabila Autoreglare corelează foarte puternic cu variabila Motivație ( $p(270) = 0,823$ ,  $p = 0,00$ ), ceea ce confirmă atât faptul că un nivel ridicat de autoreglare implică un grad ridicat de motivație, cât și presupunerea că autoreglarea moderează relația dintre performanță și motivație.

În urma analizei factoriale exploratorii, am obținut inițial mai mulți factori de ordin secund, din care am reținut doar trei, care respectă criteriul lui Kaiser. Acești trei factori de ordin secund responsabili de 59,87% din varianță, au, în ordine descrescătoare, următoarele valori eigenvalue: 5,649; 2,423; 1,508.

Primul factor secund este responsabil de 35,33% din varianța totală și cuprinde variabilele Valoare intrinsecă, Autoreglare, Reglare identificată, Strategii cognitive folosite, Autoeficacitate, Motivație intrinsecă, Reglare internă, Conștiinciozitate, Deschidere, Agreabilitate. Astfel putem spune că performanța școlară este determinată într-o proporție considerabilă de nivelul de autoreglare,

nivelul motivațional, precum și de anumite variabile de personalitate care combină curiozitatea intelectuală cu modul responsabil de a rezolva lucrurile și deschiderea față de lumea exterioară.

Al doilea factor secund este responsabil de 15,14% din varianța totală cuprinzând variabilele Reglare externă și Anxietate în condiții de testare. Variabilele Extraversiune și Coeficientul de inteligență (QI) sunt cuprinse în factorul al doilea de ordin secund, dar cu coeficiente mici de 0,504 și 0,457, valori care sunt submedice. Motivația extrinsecă în învățare se asociază cu nivelul crescut de anxietate. Al treilea factor de ordin secund, responsabil de 9,45% din varianța totală, grupează factorul de personalitate Nevrotism cu Indicele de autonomie relativă.

Pentru a verifica eficiența modelului explicativ a performanțelor școlare pe baza variabilelor identificate am aplicat metoda regresiei liniare multiple ierarhice. Rezultatele arată că modelul conținând variabilele Deschidere și Conștiinciozitate explică cel mai bine nivelul rezultatelor școlare. Factori de personalitate precum Extraversiune, Agreabilitate, Nevrotism nu influențează nivelul rezultatelor școlare.

Rezultatele etapei constatative au reprezentat premisele desfășurării unui experiment psihopedagogic, destinat ameliorării rezultatelor școlare ale elevilor cu dificultăților de învățare, prin intermediul utilizării strategiilor de învățare autoreglată.

### ***V.3. Concluzii privind cercetarea experimentală***

Experimentul realizat este de tip psihopedagogic, cu clase de elevi, natural constituite. În grupurile experimentale au fost incluși toți elevii claselor alese, chiar dacă unii nu prezintă dificultăți de adaptare la cerințele școlii. Din lotul inițial de 270 subiecți, am ales 4 clase de elevi în clasa a VIII-a, reprezentând 124 subiecți, cu un grad mare de similaritate în ceea ce privește mediul socio-cultural și școlar. Lotul experimental a fost constituit din 62 de subiecți, iar lotul de control conține tot 62 de elevi, toți fiind elevi ai aceeași școli.

În cadrul cercetării experimentale ne-am propus testarea următoarei ipoteze: *Implementarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a competenței elevilor de învățare autoreglată și a competenței socio-emoționale conduce la creșterea nivelului performanței școlare și a satisfacției elevilor.*

Metodele și instrumentele de cercetare folosite sunt: focus grup, metoda testelor, anchetă pe bază de chestionar, studiul documentelor, metoda interviului, observația, studiul produselor activității.

Obiectivele programului de formare au fost dezvoltarea unei atitudini favorabile învățării și formarea unor competențe instrumentale în vederea atingerii eficienței în acest domeniu prin dezvoltarea/ exersarea competenței de învățare autoreglată și a competenței socio-emoționale. Durata programului de intervenție a fost de 16 ore. Tipurile de activitate didactică predominante au fost de consiliere și predare – învățare, intervenția fiind una multistrategică. Intervenția a avut loc în cadrul a două discipline de învățământ (Consiliere și orientare, Limba și literatura română), la nivelul întregii clase. Au condus programul de formare cercetătorul și profesorul de limbă și literatură română.

Impactul pozitiv al activităților incluse în programul de formare a fost dovedit de rezultatele etapei de posttest. Prin aplicarea testelor de contrast am constatat că există diferențe semnificative între toate condițiile înainte și după, nivelul performanțelor școlare ale elevilor din grupul experimental după intervenție fiind semnificativ mai mare, comparativ cu nivelul înainte de intervenție. Prin urmare programul de intervenție a avut un efect puternic asupra creșterii nivelului rezultatelor școlare.

De asemenea, diferențele dintre mediile loturilor experimental și de control pentru variabilele Autoreglare, Reglare internă (RJ)  $t(122) = 2,354$ ,  $p = 0,02$ , Motivație intrinsecă (MI)  $t(122) = 3,162$ ,  $p = 0,02$  și Strategii cognitive folosite (SCF)  $t(122) = 2,42$ ,  $p = 0,01$ , este mai mare în etapa posttest, indicând o creștere semnificativ puternică, în timp ce lotul de control s-a menținut cvasiconstant în ceea ce privește scorurile la această variabilă.

Un alt punct de interes l-a reprezentat obținerea informațiilor privind nivelul de satisfacție în învățare al elevilor din lotul experimental. Ne-am concentrat eforturile pe analiza percepției elevilor asupra oportunității, utilității programului și pe identificarea dificultăților întâmpinate de-a lungul intervenției. Metoda de cercetare utilizată a fost interviul semistructurat.

În urma analizei frecvenței răspunsurilor primite, am constatat că 27,5% dintre elevi au întâmpinat dificultăți în a desprinde o imagine globală a modalităților de atingere a scopurilor de învățare. Printre soluțiile de ameliorare a dificultăților întâmpinate, elevii au propus inițierea unui antrenament în activități de planificare a activității, argumentarea scopurilor legate de învățarea fiecărei discipline de învățământ și stimularea încrederii în capacitățile proprii de autoreglare a învățării.



Marea majoritate a subiecților, 53% dintre elevi au întâmpinat dificultăți în monitorizarea comportamentului și în alegerea celor mai potrivite strategii cognitive, metacognitive și motivaționale. În cele mai multe cazuri, elevii au preferat modelarea strategiilor utilizate în activitățile de la școală. Nivelul de satisfacție al elevilor privind desfășurarea programului experimental este ridicat, 98,2 % dintre elevi considerând că programul a fost folositor, temele propuse în cadrul programului fiind adecvate nevoilor de formare. Metodele de predare – învățare, precum și metodele de evaluare utilizate au fost considerate ca fiind stimulante, unele dintre ele fiind deja cunoscute (de ex. hărțile conceptuale).

De asemenea, elevii au menționat că au apreciat atmosfera în cadrul programului, climatul psihosocial de susținere creat. Din punctul lor de vedere, acesta a reprezentat unul dintre cele mai mari beneficii, întrucât au fost relaxați, s-au simțit încurajați și o mare parte dintre ei și-au schimbat opiniile negative referitoare la propria persoană, cât și privitor la stilul de lucru.

#### ***V.4. Limitele cercetării***

Dificultățile de învățare nu se rezumă la slaba utilizare a strategiilor de învățare autoreglată. Cauzele apariției acestora sunt multiple, iar obținerea unor rezultate slabe la învățătură reprezintă doar o fațetă a problemicii. În această lucrare, ne-am focalizat asupra unor variabile psihoindividuale (caracteristici de personalitate, motivație, nivelul performanței anterioare) și asupra strategiilor de învățare autoreglată pentru a explica nivelul rezultatelor școlare. Cercetarea ar putea fi extinsă prin includerea în design a aspectelor ce țin de contextul educațional și de mediul socio-cultural.

Rezultatele cercetării noastre confirmă, în mare parte, concluziile studiilor consacrate din literatura de specialitate, în care se explică obținerea unor rezultate școlare bune prin utilizarea adecvată a strategiilor de învățare autoreglată. Trebuie însă precizat că nicio strategie de învățare nu este în sine o garanție a obținerii succesului, a atingerii eficienței în activitatea școlară. Tehnicile, strategiile de învățare pot fi folosite cu succes doar adaptate în funcție de particularitățile psihosociale și de vârstă ale educabililor cărora ne adresăm.

Indiferent de natura programelor de ameliorare, de structura lor internă, de posibilitățile de generalizare pe populații mai largi, eficiența intervențiilor psihopedagogice este tributară nivelului de implicare al elevilor în propria învățare, perseverenței și încrederii în forțele proprii de care dau dovadă.

Din acest punct de vedere, ajustarea nivelului de autoreglare în demersurile de învățare este o soluție posibilă pentru problematica pusă în discuție.

Raportându-ne la metodologia cercetării, considerăm că ansamblul de metode de cercetare alese poate fi îmbogățit pentru a surprinde mai bine evoluția variabilelor investigate. O altă modalitate de îmbunătățire poate fi construirea unor noi instrumente, în urma concluziilor obținute din prelucrările rezultatelor datelor calitative.

### ***V.5. Relevanță științifică a lucrării***

Tema abordată în această lucrare este una actuală și importantă, focalizându-se pe căutarea de soluții fundamentate științific, pentru a asigura șanse egale tuturor elevilor. O preocupare a tezei este orientarea spre acele competențe cheie, necesare unei bune integrări într-un ciclu superior de învățământ și dezvoltarea intereselor elevilor de a învăța pe tot parcursul vieții.

Teza de față aduce în discuție un alt mod de abordare a dificultăților de învățare, unul centrat pe sarcina școlară. Această alternativă de abordare permite oricărui profesor care se confruntă cu o mare diversitate de probleme școlare, potențiale diferite, interese școlare diferite să personalizeze sarcinile de învățare și să coopteze elevul ca partener în propria învățare. O astfel de abordare așează elevul în centrul demersului educațional. Strategiile de învățare autoreglată la elevii de gimnaziu au fost prea puțin implementate în pedagogia românească, iar cu privire la implementarea lor pentru elevii cu dificultăți de învățare, putem spune că suntem printre primii care au răspuns acestei provocări.

Teza prezintă mai multe direcții de cercetare, încercând să analizăm influența câtor mai mulți factori individuali și sociali asupra nivelului performanțelor școlare. De asemenea, în metodologia de cercetare am utilizat atât demersuri cantitative, cât și calitative, pentru a surprinde cât mai profund posibil fenomenul investigat. Prin cercetarea de față ne-am adus contribuția și la nivel metodologic prin adaptarea și testarea unor noi instrumente de cercetare (MSLQ, SRQ) pentru investigarea aspectelor motivaționale și a celor legate de învățarea autoreglată.

Elaborarea programului de învățare autoreglată este o contribuție originală, modalitatea de abordare a dificultăților de învățare și soluțiile propuse în depășirea acestora sunt aspecte inovatoare. Implementarea acestuia a solicitat o atență fundamentare teoretico-metodologică, cunoașterea condițiilor specifice școlii românești.

În urma armonizării acestor condiții, s-au adaptat strategii de învățare autoreglată recunoscute ca fiind eficiente în literatura de specialitate, precum și unele noi elaborate.

### ***V.6. Recomandări psihopedagogice***

Dorim să încheiem această lucrare prin specificarea reflecțiilor cele mai importante care permit schimbarea opticii în abordarea pedagogică a dificultăților de învățare.

Cercetarea întreprinsă confirmă concluziile studiilor care postulează că dificultățile de învățare nu se datorează nivelului de inteligență. Mai mult, fără a nega diferențele individuale, considerăm că *toți elevii pot depăși problemele din sfera învățării școlare, în funcție de gradul de implicare în rezolvarea acestora și de calitatea ajutorului pe care îl pot primi*. Din acest motiv, considerăm că, pe lângă *asumarea responsabilității personale a educabilului față de propria formare*, o mare influență în educarea tinerelor generații o au factorii sociali. Deși nu ne-am propus să aprofundăm în cercetarea noastră toți acești factorii, considerăm că cei mai importanți sunt: *mediul socio-cultural de proveniență, instituția școlară, profesorii și familia*.

Suntem de părere că mediul socio-cultural de proveniență este unul dintre factorii decisivi. Studiile au confirmat deja că *handicapul socio-cultural* vizează elevii din medii defavorizate. Deși, la nivel de deziderat, școala își propune estomparea, chiar eradicarea inegalităților sociale, este adesea un context de amplificare a acestora. O mare parte dintre elevii care vin din medii socio-culturale defavorizate au rezultate școlare slabe sau ajung în situații de eșec școlar.

Se consideră adesea că eșecul școlar al elevului este *eșecul familiei*, prin lipsa de implicare sau prin lipsa de susținere a acestuia. Într-o oarecare măsură este reală această supoziție. *Carențele afective* dobândite de elev, în urma instalării unor raporturi neadecvate între membrii familiei, determină o oarecare fragilitate a elevului și apariția unei disponibilități reduse pentru învățarea școlară. Noi considerăm asumarea acestei explicații ca fiind neadecvată tuturor celor care pot influența pozitiv evoluția unui elev, referindu-ne în special la cadrele didactice, întrucât relațiile familiale, nivelul de influență al acesteia asupra progresului unui elev nu reprezintă factori controlabili și ușor de modificat pentru ameliorarea rezultatelor școlare.

Instituția școlară nu reușește să răspundă adecvat nevoilor tuturor elevilor săi. Din acest punct de vedere sunt considerate ca limite ale școlii: organizarea sa

rigidă, normele promovate, incapacitatea de a gestiona diferențele dintre elevi, ruptura între ceea ce promovează la nivel ideologic și ceea ce se întâmplă la nivelul realității cotidiene, etc. Contextul școlar, mai exact clasa de elevi ca grup social, exercită influențe puternice asupra dezvoltării psihosociale ale elevilor. Calitatea interacțiunilor dintre elevi, tipul de relații care se formează influențează nivelul de angajare în rezolvarea sarcinilor școlare. Problemele de integrare în clasa de elevi pot perturba învățarea școlară.

Profesorul, privit din ipostaza sa de manager al clasei de elevi, gestionează resursele existente și îndrumă colectivul spre armonizarea intereselor individuale și de grup cu misiunea și obiectivele școlii. De asemenea, organizează situațiile de învățare pentru a atinge obiectivele prestabilite. Modul în care își îndeplinește funcțiile manageriale are repercursiuni asupra reușitei elevilor.

În abordarea dificultăților de învățare, cadrului didactic i se cere să cunoască și să analizeze toate aceste influențe. Abordând însă realist această provocare, realizăm că influența pe care profesorul o poate exercita asupra factorilor determinanți ai dificultăților de învățare este limitată la nivelul intervenției pedagogice în contextul școlar. Dacă elevul întâmpină dificultăți în învățare, acestea fiind vizibile în câmpul școlar, atunci este recomandabil să fie soluționate în școală. Pentru problemele de învățare, deși cauzele lor pot avea originea în anumite afecțiuni sau tulburări, familia elevului putând fi un punct nevralgic ori cartierul în care locuiește să fie unul nesigur, în condițiile în care sistemul educațional este într-o continuă reformă, școala are partea sa de responsabilitate în implementarea soluțiilor de ameliorare. Atitudinea și comportamentul profesorului față de climatul socio-afectiv al clasei, față de sarcina de învățare, față de fiecare individ, față de misiunea școlii, stilul de predare, de evaluare, calitatea comunicării sale cu ceilalți își pun amprenta asupra nivelului de implicare al elevului în învățare.

Mult timp, cercetările pedagogice s-au focalizat pe descoperirea *celor mai bune metode de predare - învățare* care să faciliteze o realizare optimă a obiectivelor. Astăzi, specialiștii consideră că *metoda cea mai bună* nu există. Se promovează însă folosirea variată a acestora, ”diferențele individuale justificând în mod manifest diferențierea pedagogică” (Vianin, P., 2011, p.345). Un sprijin psihopedagogic eficient în reușita școlară și în ameliorarea rezultatelor obținute se poate oferi prin *instrumentarea elevului cu strategii adaptative, utile în contexte diferite*, care îi permit acestuia să progreseze, atingând nivelul dorit.

Unele dintre acestea sunt *strategiile de învățare autoreglată*. Studiind literatura de specialitate, am constatat că elevii în dificultate prezintă un nivel

scăzut de utilizare a strategiilor de învățare autoreglată. Am constatat, de asemenea, că deținerea acestei competențe influențează nivelul rezultatelor școlare, mijlocind relațiile existente între factorii individuali și nivelul performanței școlare. Bineînțeles că nu dorim să intrăm în capcana *celor mai bune metode*, ci considerăm că, în condițiile în care numai unii elevi pot beneficia la timp de ajutor specializat, rolul școlii este de a oferi tuturor elevilor condițiile necesare pentru reușita școlară. Dezvoltarea și exersarea competenței de învățare autoreglată prilejuiește momente de autoeducare, autoînvățare pentru depășirea obstacolelor întâmpinate în activitatea de formare.

Rezultatele cercetării noastre oferă câteva puncte de reper pentru ameliorarea procesului instructiv – educativ în învățământul gimnazial. Astfel propunem:

1. Popularizarea modelelor de învățare autoreglată, a modalităților de implementare, cunoașterea strategiilor de învățare autoreglată prin intermediul comisiilor metodice, cercurilor pedagogice;
2. Organizarea de cursuri de formare pentru profesori din învățământul preuniversitar având ca scop dezvoltarea competențelor cadrelor didactice pentru formarea la elevi a competențelor de învățare autoreglată;
3. Organizarea de cursuri de formare pentru profesori din învățământul preuniversitar având ca scop dezvoltarea/ exersarea competențelor cadrelor didactice de a gestiona diferențele interindividuale; de a proiecta, implementa și evalua demersuri educaționale astfel încât situațiile de învățare propuse să faciliteze o reală educație incluzivă;
4. Proiectarea și implementarea de intervenții educaționale, la nivelul Curriculum-ului la decizia școlii, asemănătoare programului psihopedagogic experimentat în această cercetare. Scopul acestor programe este acela de a dezvolta competențele elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale. Recomandăm ca opționalul propus să se realizeze la nivelul unei arii curriculare (de ex. Consiliere și orientare) sau la nivelul mai multor arii curriculare (de ex. Limbă și comunicare; Matematică și Științe) pentru a adapta strategiile de învățare autoreglată contextelor formative diferite.

Indiferent de natura dificultăților de învățare pe care le experimentează elevii, programul prezintă un mare avantaj, acela de a se focaliza asupra a ceea ce poate face elevul pentru a se ajuta singur. Competențele – cheie, necesare adaptării eficiente în societatea contemporană, asupra cărora ne-am focalizat atenția sunt: *a învăța să înveți* și *competențele de relaționare interpersonală*.

## BIBLIOGRAFIE

1. \*\*\*/APA; (2003). Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mintale (DSM-IV). ediția a IV-a, București: Editura Asociației Psihiatrilor Liberi din România.
2. \*\*\*/IPA, APA, DPAPA, AAPDP, NMCPCSW, (2008). Manuale Diagnostico Psicodinamico (PDM). Milano: Raffaello Cortina Editore.
3. \*\*\*/Curriculum Național, (2000). Programe școlare, Seria Liceu, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București.
4. Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and selfdetermination through student-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 351–364.
5. Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (2006). Participation of students with severe disabilities in the general curriculum: The effects of the self-determined learningmodel of instruction. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 31, 230–241.
6. Applebee, A., Langer, J., Mullis, I., Latham, A., Gentile, C., (1994). NAEP 1992: Writing report card. Washington, DC: US Government Printing Office.
7. Ashman, A. F., & Conway, R. N. F. (1997). An introduction to cognitive education. Theory and applications. New York, NY: Routledge.
8. Bandura, A., (2003). Auto-Efficacité, Le sentiment d’efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck Universite.
9. Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11, 1-29
10. Barkley, R. A. (2004). Attention – Deficity/Hyperactivity Disorder and Self – Regulation. In Baumeister, R.F. & Vohs, D. K. (Eds.), *Handbook of Self Regulation*. Research, Theory, and Applications (pp. 301-323). New York, NY: Guilford Press.
11. Baumeister, R.F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self’s executive function. *Journal Self and Identity*, 1, 129-136.
12. Baumeister, R.F., & Vohs, D. K. (2004). *Handbook of Self – Regulation*. Research, Theory, and Applications. New York, NY: Guilford Press
13. Bălaș Baconschi, C. (2010). Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare, suport de curs. Cluj Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai,
14. Beitchman, J.H, & Young, A. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of American Academy Of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1020-1032.
15. Bennett, J. (2010). Raportul Național IRSDTC pentru România. Disponibil pe: [http://medlive.hotnews.ro/wp-content/uploads/2010/12/Raportul-Na%C5%A3ional-IRSDTC-pentru-Rom%C3%A2nia\\_rezumat.pdf](http://medlive.hotnews.ro/wp-content/uploads/2010/12/Raportul-Na%C5%A3ional-IRSDTC-pentru-Rom%C3%A2nia_rezumat.pdf), 28.04.2012.
16. Benso, E. (2011). *La dislessia. Una guida per genitori e insegnanti: teoria, trattamenti e giochi*. Torino: Il leone verde.

17. Berthold, K., Nuckles, M., Renkl, A., (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and instruction*, 17, 564 – 577.
18. Bigozzi, L. (2011, marzo). Dislessia: Si parla del diavolo. In *Psicologia dell'educazione*, (Vol. 5. nr. 1. pp. 11-17). Milano: Erickson
19. Bocoș, M. D. (2013). *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom.
20. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457. Disponibil pe: [http://home.arcor.de/silkeherterl/E\\_Learning/Termin\\_1/boekaerts\\_1999.pdf](http://home.arcor.de/silkeherterl/E_Learning/Termin_1/boekaerts_1999.pdf). 01.05.2013, 18.38.
21. Boekaerts, M., Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199–210. doi: 10.1007/s10648-006-9013-4. Disponibil pe: [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/boekaerts06.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/boekaerts06.pdf) 01.06.2013, 14.12.
22. Boekaerts, M., Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2). 199–231. Disponibil pe: [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv\\_ev\\_autorr/lects%20extranjerasself%20regulation.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerasself%20regulation.pdf) 01.05.2013, 18.38.
23. Burlea, G., Burlea, M., Milici, R.C., Burlea, A., Zafirache, A., Mereuță, M. (2011). *Dicționar explicativ de logopedie*. Iași: Polirom.
24. Bush, G., Luu, P., & Poser, M. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. In *Trends in Cognitive Science*, 4, 215-222.
25. Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
26. Cairo, M. (2008). Problemi di apprendimento a scuola: disabilità, difficoltà, vantaggi e dotazioni. *Percorsi di pedagogia e didattica speciale*, Milano: Vita e Pensiero.
27. Carver, C.S. (2004). Self – Regulation of Action and Affect. In Baumeister, R.F. & Vohs, D. K. (Eds.), *Handbook of Self – Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 13-39). New York, NY: Guilford Press
28. Cazan, A. M. (2013). Strategii de autoreglare a învățării. Brașov. Editura Universității din Brașov.
29. Cerghit, I. (2011). Învățare și Curriculum în educația specială, p 1 - 29. În coord. Verza, E., Verza, F. *Tratat de Psihopedagogie specială* capitolul XV București: Editura Universității din București
30. Chen, C. S. (2002, spring). Self – regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1).
31. Chong Wan Har. (2006). *Personal Agency Beliefs in Self – Regulation. The Exercise of Personal Responsibility, Choice and Control in Learning*. Singapore: Marshall Cavendish.
32. Chung, M. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review*, 1, 55-66. Disponibil pe: [http://courses.csusm.edu/lbst361bby/~1a\\_articles/~EDUCATION/SelfRegLEARNING/00\\_APedREV\\_SRL-developASIA.pdf](http://courses.csusm.edu/lbst361bby/~1a_articles/~EDUCATION/SelfRegLEARNING/00_APedREV_SRL-developASIA.pdf).
33. CIH-2, (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS. Disponibil pe: <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf> 28.01.2012.

34. Cisotto, L. (1998). *Scrittura e metacognizione*. Trento: Erickson.
35. Cocoradă, E. (2009). *Psihologia educației*. Brașov: Editura Universității Transilvania Brașov.
36. Cocoradă, E., Voinea, M. (2009). *Psihologia învățării*. Copilul cu dificultăți de învățare. Brașov: Editura Universității Transilvania Brașov.
37. Cornoldi, C. (1996). *Matematica e metacognizione*. Trento: Erickson.
38. Crahay, M. (2009). *Psihologia educației*. București: Editura Trei.
39. Crescenzi, F., Rossi, S., Aurigemma, F., Dormi, D., Lopez, L., Penge, R. (2011). *I DSA a scuola. Una guida per gli insegnanti*. Firenze: Ed. Libri liberi.
40. Crețu, V. (2011). Învățarea cognitivă la elevii cu handicap mintal; Design curricular universal, p 842 - 867 și p. 897 – 931. În coord. Verza E., Verza, F.. *Tratat de Psihopedagogie specială capitolul XV* București: Editura Universității din București
41. Crețu, V. (2006). Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare. București: Pintech.
42. Crețu, V. (1999), *Educația pentru drepturile copilului*, București: Editura Semne.
43. Crispiani, P. (2008). DOSSIER DSA 2007. Disturbi specifici di apprendimento dalla diagnosi al trattamento. Il metodo ecologico-dinamico. Macerata: Libreria Universitaria Floriani, CID.
44. Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău- București: Litera Internațional.
45. Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom.
46. Cucoș, C., coord. (2009). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (Ediția III). Iași: Polirom.
47. Cullinan, D. (2007). *Students with Emotional and Behavioral Disorders, An Introduction for Teachers and Other Helping Professionals* (2nd ed). New Jersey, NJ: Pearson.
48. Department for Education and Skills (UK). (2003). Data collection by type of special educational need., Disponibil pe: <http://www.schools.norfolk.gov.uk/view/NCC099277>, accesat 06.01.2012.
49. Dignath, C., Buettner, G., Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self – regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129. doi: 10.1016/j.edurev.2008.02.003
50. Dubois, B., & Levi, R. (2004). Cognition, behavior and the frontal lobes. *Journal of International Pszchogeriatrics*, 16, 379-387.
51. Dulamă, M. E. (2009). *Cum îi învățăm pe alții să învețe*. Cluj-Napoca: Clusium.
52. Durkheim, E. (1985). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
53. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik, & I. Sandler (Eds.). *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 41–70). New York: Plenum
54. Eslamian D., Aref K., Aref, K. (2012). The Influence of Cooperative Learning on Academic Performance. *Journal of American Science*, 8(2). <http://www.americanscience.org>. 31, 12.11. 2011.



55. EU Council (2002, july). Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. *Official Journal of the European Communities*, 9. Disponibil pe: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>.
56. Falik, L. H., Feuerstein, R. S. (2005). The Current State And Development Of The Learning Propensity Assessment Device (LPAD). *Transilvanian Journal of Psychology, Special issue on Dynamic Assessment*, 17-56, Disponibil pe: <http://epsz.psihologia.ubbcluj.ro/archive/TJP13.pdf>, accesat 05.07.2012
57. Fartușnic, C., coord. (2012). *Toți copiii la școală până în 2015: inițiativa globală privind copii în afara sistemului de educație: studiu național/ UNICEF România*. Buzău: Alpha MDN.
58. Feldman, R., & Klein, P. S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization. *Developmental Psychology*, 39(4), 680-692.
59. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device: Theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
60. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring, A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
61. Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P. (1994). Cognitive profiles of reading disabilities: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6-23.
62. Florian, L. et al. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issue in the Classification of Children with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45.
63. Fonagy, P., Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Quarterly*, 22, 307-335.
64. Gagné, R. M. (1975). *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
65. Gagné, R., Briggs, L., & Wager, W. (1992). *Principles of instructional design* (4<sup>th</sup> ed.). Chicago: Holt, Rinehart & Winston.
66. Gallagher, D. J. (2004, spring). *The Importance of Constructivism and Constructivist Pedagogy For Disability Studies in Education*. *Disability Studies Quarterly*, 24(2).
67. Garcia, T., Pintrich, P.R., (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self – regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127- 153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
68. Garcia, T., Pintrich, P.R., (2009). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self – Schemas and Self-Regulatory Strategies. In Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. *Self- Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*, (p. 127 - 153). New York, NY: Routledge.
69. Gehring, W., & Knight, R. (2000). Prefrontal cingulate interactions in action monitoring. *Nature Neuroscience*, 3, 516-520.
70. Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom.
71. Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom.

72. Glava, A. (2009). *Metacogniția și optimizarea învățării*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
73. Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. New York, NY: Oxford Univ. Press.
74. Golu, M. (2005). *Dinamica personalității*. București: Paideia.
75. Graham, L., Bailey, J. (2007). Learning disabilities and difficulties: An Australian conspectus. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 386-391.
76. Graham, S., Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
77. Graham, S., Harris, R. K. (2009). *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
78. Gredler, M.E. (2001). *Learning and instruction: Theory and practice* (4<sup>th</sup> ed.). New York, Upper Saddle River, Merrill – Prentice Hall.
79. Hansen, A. (2000). What does dynamic testing entail? Does this type of testing represent a supplement or an alternative to the traditional use of tests in educational and psychological assessment and counselling? Possible implications for practice. *Skolepsykologi*, Norway, no. 1. Disponibil pe: [http://www.daffodilproject.org/userfolders/b49f3bcb172d965a423df129a2fd0f3f/73\\_dynamic\\_assessment\\_articlehansen\\_en.pdf](http://www.daffodilproject.org/userfolders/b49f3bcb172d965a423df129a2fd0f3f/73_dynamic_assessment_articlehansen_en.pdf) [02.11.2011]
80. Harris, K. R., Graham, S., Mason, H. L., Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for all Students*, Baltimore. London. Sydney, Paul H. Brookes Publishing Co.
81. Hofer, B. K., Yu, S. L., Pintrich, P. R. (1998). Teaching College Students to be Self-regulated Learners. In Schunck, D., H., Zimmerman, B. J.(Eds.), *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self – Reflective Practice*. New York, NY: Guilford Press
82. Horga, I. și Jigău, M. (coord.) (2009). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*. București: Ed. Vanemonde
83. Hoyle, R., (2011). Assessing Intrapersonal Skills. in National Research Council (US) Committee on the Assessment of 21st Century Skills. *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop* (pp. 63 - 75). Washington (DC): National Academies Press (US); 2011. 4, Assessing Intrapersonal Skills. Disponibil pe: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK84217/> [02.03.2013]
84. Hughes, S. M., Harrison, M. A., & Gallup Jr., G. G. (2002). The sound of symmetry: voice as a marker of developmental instability. *Evolution and Human Behavior*, 23, 173-180.
85. Hussar, E., Stan, G., coord. (2011). *Pedagogia diversității și dificultăților de învățare*, Bacău: Ed. Casei Corpului Didactic.
86. Ianes, D.(1996). *Metacognitive e insegnamento*. Trento: Erickson.
87. Iluț, P. (2001). *Sinele și cunoașterea lui - Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom.
88. Iucu, R.B. (2008). *Instruirea școlară – Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom.
89. Jackson, D. C., Mueller, C. J., Dolski, I., Dalton, K. M., Nitschke, J. B., Urry, H. L. (2003). Now you feel it, now you don't: Frontal brain electrical asymmetry and individual differences in emotion regulation. *Journal of Psychological Science*, 14, 612-617.

90. Jigău, M., Fartușnic, C., coord. (2010). *Estimarea dimensiunii fenomenului de abandon școlar folosind metodologia analizei pe cohortă*. București: UNICEF.
91. John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press
92. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1998). *Efficacy of special education and related service*, Washinton, DC: American Association on Mintal Retardation, Monograph Series.
93. Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Developmental Psychology*, 68, 263–277.
94. Kochanska, G., Murray, K., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220–232.
95. Larousse (2006). *Marele dicționar al psihologiei*. București: Trei,
96. Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
97. Levi et all. (1999). Disturbi di apprendimento non verbale in età evolutiva. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 19, 83-92.
98. Luca, M. R. (2003). *Curs de psihologia personalității*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
99. Luca, M. R. (2004). *Personalitate și succes*. Sibiu: Psihomedica,.
100. Lupu, D. A. (2011). *Implicațiile activităților de consiliere psihopedagogică asupra diadei stimă de sine-reușită școlară*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
101. Mara, D. (2009). *Strategii didactice în educația incluzivă* (Ediția II). București: Editura Didactică și Pedagogică.
102. Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
103. Matthews, G., Deary, I. J., Whiteman, M. C. (2005). *Psihologia personalității*. Iași: Polirom.
104. McCabe, L. A., Cumington, M., Brooks-Gunn, J.,(2004). The development of Self-Regulation in Young Children. In Baumeister, R.F. & Vohs, D. K., (Eds.). *Handbook of Self – Regulation. Research, Theory, and Applications*. (p. 340 - 356). New York, NY: Guilford Press.
105. McClelland, J. L., & Siegler, R.S. (2001). *Mechanisms of cognitive development*. New York, Mahwah, LEA.
106. McCombs, B. L. (1989). Self –regulated learning and academic achievement: a phenomenological view. In Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. Eds. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: teory, research, and practice* (p. 51 - 82). New York, Springer – Verlag.
107. McKenzie, K., Gow, K., & Schweitzer, R. (2004). Exploring first-year academic achievement through structural equation modelling. *Higher Education Research & Development*, 23(1). 95-112

108. McMaster, K. L., Van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. M., Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22, 100–111.
109. Ménard, J. D. (2002). *Cum să ne administrăm timpul: noțiuni – cheie, situații reale, soluții concrete*, Iași: Polirom.
110. Mih, C. (2010). *Învățare autoreglată și dezvoltarea metacognitivă*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
111. Miranda, A., Marco, R., Grau, D. (2007). Parenting stress in families of children with attention deficit and hyperactivity disorder: the impact of ADHD subtype and oppositional defiant disorder comorbidity. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 139-162.
112. Moats, L. C. (2002). Learning disabilities and low achievement are not meaningfully different categories for classification or treatment of reading disabilities. In Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 777-782). Mahwah, NJ: Erlbaum.
113. Moon, J., (2006). *A handbook for reflective practice and professional development*. New York, Taylor and Francis Group.
114. Morris, C. G., Maisto, A. A. (2008). *Understanding Psychology* (8th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Prentice Hall.
115. Moyer, S. A. (2009). *The Eclipse Model. Teaching Self – Regulation, Executive Function, Attribution, and Sensory Awareness to Students with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism, and Related Disorders*. Kansas: Autism Asperger Publishing Co.
116. Munn, N. (1946). Learning in children. In L. Carmichael (Eds.). *Manual of child psychology* (pp. 374-458). New York, NY: John Wiley&Sons.
117. Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare. Teorii, Modele, Strategii*. București: Editura Științifică.
118. Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom.
119. Negovan, V. (2001). Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare, în Zlate, M. (coord.), *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Polirom.
120. Negreș-Dobridor, I., Pânișoară, I. O. (2008). *Știința învățării*. Iași: Polirom.
121. Nicolini, P. (2009). *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*. Italia: Junior.
122. Nicolini, P. (2011). Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. *Il ruolo dell'interazione tra pari*. Parma: Junior.
123. Niculescu, M. R. (2010) *Curriculum între continuitate și provocare*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
124. Niculescu, M. R. (2010). *Curriculum A continuing challenge*. Italia: Junior.
125. Ochiai, M., Miyamoto, S. (2006). *Different Croaks for Different Folks: All About Children With Special Learning Needs*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
126. OECD (2010). PISA (2009) Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in *Reading, Mathematics and Science* (Vol. I). Disponibil pe: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>, 21.05.2012.

127. Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70, 427–439.
128. Panțuru, S. (2002). *Elemente de teoria și metodologia instruirii*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
129. Panțuru, S., & Voinea, M. (2008). *Psihologie educațională*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”.
130. Panțuru, S., coord. (2010). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
131. Paris, S. G. (2001). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation. Disponibil pe: <http://www.ciera.org/library/archive/200104/0104parwin.htm>
132. Paris, S. G., & Byrnes, J.P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 169–200). New York: Springer-Verlag.
133. Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self – regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
134. Pavelcu, V. (1981). *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
135. Perraudeau, M., (2002), *L'Entretien cognitif à visée d'apprentissage*, Paris, L'Harmattan
136. Pintrich, P. R. & De Groot, E. V., (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
137. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self – regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459 – 470.
138. Pintrich, P. R. (2000). Educational Psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226
139. Pintrich, P. R. (2000, december). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4).
140. Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139–161.
141. Popeni, Ș., Fartușnic, C. (2009). *Motivația pentru învățare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea i ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House.
142. Popeni, Ș., Fartușnic, C., Târnoveau, N. (2008). *Managementul clasei pentru elevii cu ADHD: ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, București: Didactica Publishing House.
143. Poplin, M. S. (1988, aug-sept.). The reductionistic fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), 389-400.
144. Porter, J., & Lacey, P. (2005). Researching Learning Difficulties. *A Guide for Practitioners*. London: Paul Chapman Publishing.

145. Posner, M., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B.*, 353, 1915-1927.
146. Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 207–212.
147. Puustien, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3). 269–286.
148. Racine, A., (2008). *Questions et réponses sur les problèmes d'apprentissage*. Gouvernement du Québec, accesat la data de 13. 05.2012, [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/apprentissage/pdf/questions\\_reponses.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/apprentissage/pdf/questions_reponses.pdf)
149. Radu, I. T. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
150. Re, A. M., Cornoli, C. (2010, september). ADHD expressive writing difficulties of ADHD children: when good declarative knowledge is not sufficient. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 315-323.
151. Re, A. M., Pedron, M., Cornoldi, C. (2007). Expressive writing difficulties in children described by teacher as exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 244-255.
152. Reid, R., Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford Press.
153. Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W.M. Reynolds, & G.E Miller (Eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol.7, pp. 3-20). Hoboken, NJ: Wiley
154. Riva, D. (1999). Le basi neurobiologiche dei disordini dell'apprendimento. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 19, 28-38.
155. Rowe, K. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Constructivism as a legitimate theory of learning AND of teaching? Disponibil pe: [http://research.acer.edu.au/learning\\_processes/10](http://research.acer.edu.au/learning_processes/10), accesat 17.06.2012.
156. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
157. Sabbadini, G. (1999). *Manuale di Neuropsicologia dell'Età Evolutiva*. Bologna: Zanichelli.
158. Samuelson, L. K., & Smith, L.B. (2000). Grounding development in cognitive processes. *Child Development*, 71, 98-107.
159. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Polirom.
160. Schmitz, B., Wiese, B. S. (2006). New perspective for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time – series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
161. Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53–68.
162. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1998). *Self- Regulated Learning. From Teaching to Self – Reflective Practice*. New York, NY: Guilford Press
163. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2009). *Self- Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*, New York, NY: Routledge.

164. Seligman M. E. P (2004). *Optimismul se învață*. București: Humanitas.
165. Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (1992). Discrepancy compared to low-achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 639-648.
166. Shaywitz, S. E., Fletcher, J. M., & Shaywitz, B. A. (1996). A conceptual model and definition of dyslexia: Findings from the Connecticut Longitudinal Study. In Beitchman, J., Cohen, N., Konstantareas, M., & Tannock, R. (Eds.) *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological and clinical perspectives* (pp. 199-223). New York, NY: Cambridge University Press.
167. Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and social competence from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
168. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă* (pp.31). Iași: Institutul European.
169. Siegler, R. S. (2000). The rebirth of children's learning. *Child Development*, 71, 26-35.
170. SINPIA (Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza). (2007). *Linee guida per il DDAI e i DSA. Diagnosi e interventi per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Gardolo: Erikson.
171. Slavin, R. E., Karweit, N. L., Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn & Bacon.
172. Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best – evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6, 1-26. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.002
173. Smith, C., & Strick, L. (2011). *Dizabilitățile de învățare explicate de la A la Z*. București: Aramis.
174. Steele, M. M. (2005). Teaching Students With Learning Disabilities: Constructivism Or Behaviorism? *Current Issues in Education*, 8(10). Disponibil pe: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number10/>. accesat in 07.07.2012.
175. Stella, G. (1996). *La dislessia: Aspetti clinici, psicologici e rehabilitativi*. Milano: F. Angeli.
176. Stella, G. (1999). Dislessia evolutiva, *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 19, 39-52.
177. Stone, C. A., & Conca, L. (1993). The origin of strategy deficits in children with learning disabilities: A social constructivist perspective. In L. J. Meltzer (Eds.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities* (pp. 23-59). Austin, TX: PRO-ED.
178. Swanson, H. L. (1990). Cognition and learning disabilities. In W. Bender (Eds.), *Professional issues in learning disabilities* (pp. 415-460). Austin, TX: PRO-ED.
179. Swanson, H. L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 23, 37-50.
180. Swaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M., Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 586-597.
181. Terreni, A., Tretti, M. L., Corcella, P. R., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. E. (2002). *Test IPDA Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.

182. The Open University (2013). Making your teaching inclusive, Disponibil pe: <http://www.open.ac.uk/inclusiveteaching/pages/understanding-and-awareness/what-are-specific-learning-difficulties.php> [01.04.2013].
183. Torrance, M., Fidalgo, R., Garcia, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 17, 265-285. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.003
184. Torrano Montalvo F., & Gonzalez Torres, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Direction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
185. Touron, J., & Reyer, M. (2003). The implementation of the talent search concept in Spain, in: P. Csermely & Lederman L. (Eds.), Talent recruitment and public understanding (Vol. 977925, pp. 63-76). Amsterdam: NATO Science Series.
186. Tulbure, C. (2010). *Determinanți psihopedagogici ai reușitei academice*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
187. Ungureanu, D. (1998). *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
188. Van Hout-Wolters, B., Simons, R. J., Volet, S. (2002). Active learning: Self – directed learning and independent work. In Simons, R.J, Van der Linden, J., Duffy, T., (Eds.), *New learning: Three ways to learn in a new balance* (pp. 21-36). New York, NY: Kluwer.
189. Vaughn, S., Bos, C. S., Schumm, J. S. (2007). *Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, and at Risk in the General Classroom* (4th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
190. Vianin, P., (2011). *Ajutor strategic pentru elevii cu dificultăți școlare: cum să-i dai elevului cheia reușitei?*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR.
191. Viau, R. (2004). *La motivation en contextes scolaires*. Quebec: Editions du Renouveau pédagogique.
192. Vicari, S., Caselli, C. M. (2002). *I disturbi dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
193. Voiculescu, E., Vioculescu, F. (2011). *Timpul ca resursă a educației*. Alba Iulia: Aeternitas.
194. Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens, E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33
195. Vărămaș, E. (2007). *Dificultăți de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație*. București: V&I Integral.
196. Vărămaș, T. (coord.) (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*. București: Ed. Vanemonde.
197. Vărămaș, E., Nicolae, S., Oprea, V., Vărămaș, T. (2005). *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin*. București: Vademonde.
198. Wehmeyer, M. L.. (2007). *Promoting Self – Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
199. Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self regulation during early infancy. *Developmental Psychology Journal*, 35(1), 175-188.



200. Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., Roffman Shevitz, B. (2006). *Smart Kids with Learning Difficulties. Overcoming Obstacles and Realizing Potential*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
201. Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties: a handbook for teachers*. Victoria: ACER Press.
202. Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Learning Difficulties*. Victoria: ACER Press.
203. Whitmore, K., Hart, H., & Willems, G. (1999). *A neurodevelopmental approach to specific learning disorders*. London: Mac Keith Press.
204. Winebrenner, S. (2006). *Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom. Ways to Challenge & Motivate Struggling Students to Achieve Proficiency with Required Standards*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
205. Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5/6), 559-565.
206. Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self –regulated learning as a competence. Implication of theoretical model for assessment methods. *Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology*, 216, 102-110
207. Woodward, A., & Needham, A. (2009). *Learning and the infant mind*. New York, NY: Oxford University Press.
208. Zaharia, R., Costache, L. (2010). Abandonul școlar, o urgență invizibilă – o prioritate pentru UNICEF România, în Buletin informativ trimestrial al UNICEF, nr. 8. Disponibil pe: [http://www.unicef.ro/&files/buletin-informativ-nr.-8\\_din-nou-la-scoala.pdf](http://www.unicef.ro/&files/buletin-informativ-nr.-8_din-nou-la-scoala.pdf), accesat în 08.10.2012.
209. Zardini, G., Sarti, D., & Arcolini, I. (1999). Disturbi evolutivi del calcolo. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 19, 72-82.
210. Zimmerman, B. J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
211. Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. Theory into practice, 41, 64-72.
212. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1). 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909
213. Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. Eds. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. New York, Springer – Verlag.



<b>Variabila independentă modificată:</b> program de psihopedagogic a ameliorare performanțelor școlare realizat prin intervenție asupra strategiilor de învățare autoreglată și prin dezvoltarea competenței socio-emoționale.	<b>O2.</b> Propunerea unui model aplicativ pentru ameliorarea rezultatelor elevilor cu dificultăți de învățare determinată de strategii de învățare autoreglată.	<b>O.2.1.</b> Elaborarea unei sinteze a strategiilor eficiente de stimulare a învățării autoreglate la elevi cu dificultăți de învățare; <b>O.2.2.</b> Conceperea și implementarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a abilităților elevilor de învățare autoreglată și de dezvoltare a competenței socio-emoționale; <b>O.2.3.</b> Evaluarea impactului utilizării strategiilor de învățare autoreglată asupra performanțelor școlare ale elevilor cu dificultăți de învățare. <b>O.3.4.</b> Evaluarea impactului utilizării strategiilor de învățare autoreglată asupra nivelului coeziunii loturilor experimentale.	2.1: Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale performanței școlare. 2.2: Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de satisfacție al acestora. 2.3: Dacă se utilizează strategii de învățare autoreglată de către copii cu dificultăți de învățare, atunci se vor înregistra creșteri semnificative ale nivelului de interacțiune la nivelul grupurilor de elevi.	Studiul documentelor Observația Studiul produselor activității	Grila de evaluarea caetelor de sarcini, a jurnalului de lucru. Fișe de observație Fișe de progres Fișe de interevaluare Compararea notelor școlare obținute la limba și literatura română înainte și după intervenție	Analiza frecvențelor Testul de semnificație a diferenței dintre două medii (t) Tehnica de analiză ANOVA
				Metoda interviului Anchetă pe bază de chestionar Metoda sociometrică	Ghid de interviu pentru investigarea nivelului de satisfacție al elevului Chestionar Indicators ai coeziunii de grup	

Matricea Obiective/ Ipoteze/ Variabile / Metode / Instrumente de cercetare



ISBN: 978-973-595-792-6